



**Patrícia Alexandra
Esteves Dias Alves**

**A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua
Estrangeira**



**Patrícia Alexandra
Esteves Dias Alves**

**A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua
Estrangeira**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a co-orientação científica do Dr. António Moreira e da Dra. Luísa Álvares Pereira, Professores do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Co-orientadora)

agradecimentos

Na certeza de que este trabalho resulta da colaboração de várias pessoas, impõem-se, aqui, alguns agradecimentos.

A ambos os orientadores, pelo seu apoio e orientação incansáveis, pelos comentários pertinentes que me permitiram sempre ir mais longe e melhor. Aos professores que orientaram as disciplinas do ano curricular do Mestrado em Didáctica de Línguas, pelas perspectivas diversas e caminhos fascinantes que apresentaram.

Aos alunos e professora que participaram no projecto, pelo empenho e carinho com que me presentearam.

A minha família, que tornou este trabalho possível e me permitiu ser o que sou, apoiando as minhas ambições. Ao Luís, pela eterna paciência e apoio nos momentos mais difíceis. A toda a família Pinto, pelo encorajamento e fé constantes. A cada um dos meus amigos, pela força e riso que me proporcionaram.

Este trabalho é de todos vós. Muito obrigada.

resumo

O presente estudo investigou a temática da escrita colaborativa a distância, no Ensino Superior, em Inglês Língua Estrangeira. A escrita foi estudada de uma perspectiva processual, valorizando, portanto, o caminho que os alunos percorrem até ao produto final. O ambiente colaborativo reforçou este processo, na medida em que proporcionou, aos alunos, um espaço de discussão e melhoramento das diversas versões do texto. Por outro lado, a componente de ensino a distância de *blended learning* contribuiu, também, para um processo mais interactivo, mais colaborativo e, ao mesmo tempo, mais distanciado, o que beneficiaria o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos e, simultaneamente, dos próprios alunos enquanto indivíduos.

A investigação procurou averiguar diversos aspectos relacionados com o tipo de ensino já referido: aspectos evolutivos do processo de escrita na colaboração a distância – nomeadamente, as alterações efectuadas aos textos e seu impacto –; estratégias postas em prática pelos participantes em trabalho de escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira (ILE); formas de colaboração presentes no trabalho e a influência do ensino a distância no trabalho de escrita colaborativa.

Para atingir as metas enumeradas, foi seleccionada uma turma de Língua e Cultura Inglesa II, 2º ano, da licenciatura em Ensino de Português/Inglês, da Universidade de Aveiro, que levou a cabo as diversas tarefas de escrita processual colaborativa, tarefas essas determinadas e realizadas através do webCT da Universidade de Aveiro (com uma página adaptada especialmente para a turma em questão). Todo o trabalho realizado pelos alunos foi ali registado para posterior análise.

Tornou-se claro, ao longo da análise dos dados, que o ambiente a distância criou várias dificuldades aos alunos, implicando a criação de estratégias para as resolver. Por outro lado, a colaboração dentro dos grupos revelou-se um evidente benefício quer em termos de tarefas, quer em termos do desenvolvimento, motivação e envolvimento pessoais dos alunos. Também a abordagem processual à escrita trouxe resultados díspares: um dos grupos escrevia habitualmente segundo este modelo, não notando diferenças significativas, enquanto que o outro grupo valorizou o processo como um benefício para a escrita, sobretudo pelas fases de revisão que incluía.

Pretendeu-se, com a análise referida e sumariada, conseguir não só investigar a escrita colaborativa a distância mas, também, identificar estratégias válidas para o ensino desta competência, estratégias essas que possam ajudar ao desenvolvimento de um ensino de escrita com mais sucesso e melhores resultados, sobretudo do ponto de vista dos alunos. É urgente um aprofundamento desta área ainda pouco desenvolvida, uma vez que as práticas de escrita se afastam cada vez mais da realidade actual, uma realidade construída em conjunto, por indivíduos que trabalham em ambientes virtuais e reais, sendo, portanto, relevante integrar os alunos nestes contextos, para melhor os preparar para o mundo de hoje.

abstract

The study presented here has investigated collaborative writing at a distance in English as a Foreign Language (EFL), with University students.

Students were encouraged to write according to a process model, which valued the stages of writing rather than the final product resulting from it. The collaborative environment strengthened the process, in the sense that it gave students room for discussion and improvement of the different versions of the text. On the other hand, distance learning contributed to a more collaborative and interactive process and, at the same time, more distanced, which benefited the development of the students' writing skills and of the students as individuals.

The investigation aimed to study several aspects of collaborative writing at a distance: the evolution of the writing process in distance collaboration, strategies used by the participants when writing collaboratively at a distance, initial writing competences of the participants and eventual advantages of distance learning for the collaborative revision phase of the writing process.

In order to accomplish the proposed goals, we selected a class from those in the second year taking English Language and Culture II, of the English/Portuguese Teaching "Licenciatura" degree at the University of Aveiro, and a web page was created for them. This page registered all the work done by the students along the project, establishing the data for future analysis. From this class, two groups were selected as case studies, in order to carry out a deeper and more comprehensive study of the process.

We intended not only to investigate collaborative writing at a distance but also to identify valid strategies for the teaching of writing. Such strategies might aid the development of a more successful teaching of this competence, with better and more lasting results in students.

Further research in this poorly developed area is urgent, as the practices of writing get further apart from the current reality. Nowadays, it is becoming growingly common to work both in real and virtual environments. It is thus relevant to integrate students in both, in order to prepare them for today's world – our mission as teachers and educators.

Índice

Introdução	9
Capítulo 1: A escrita colaborativa a distância – a teoria que fundamenta o projecto ...	13
1.1. Escrita	13
1.1.1. A competência de escrita: o contexto actual	13
1.1.2. A escrita processual: uma alternativa às práticas vigentes	17
1.1.3. A escrita: o desafio de uma actividade complexa	27
1.2. Aprendizagem em Colaboração	31
1.2.1. A colaboração	31
1.2.2. Escrita colaborativa	40
1.2.3. Colaboração através do computador	41
1.3. As TIC e o Ensino	44
1.3.1. Introdução das TIC no Ensino	44
1.3.2. Mitos e resistências em relação às TIC no Ensino	50
1.3.3. Blended Learning: um novo modelo de ensino	52
Capítulo 2: O projecto de intervenção	56
2.1. Metodologia	56
2.1.1. Objectivos e Questões Investigativas	57
2.1.2. Os colaboradores	59
2.1.3. Descrição do projecto	60
2.1.4. A realização das tarefas de escrita	68
2.1.5. O corpus recolhido e seu tratamento	74
2.1.6. Estudo de Caso	76
2.2. O tratamento do corpus	77
2.2.1. Os textos	77
2.2.2. As interacções no WebCT	78
2.2.3. Os questionários finais de avaliação do projecto	80
2.2.4. As entrevistas	81
2.2.5. Transcrição: condições e princípios	83
Capítulo 3: Análise e Discussão dos Dados	87
3.1. Categorias	87
3.1.1. Alterações efectuadas aos textos	87

3.1.2. Estratégias mobilizadas	90
3.1.3. Formas de colaboração	91
3.1.4. Influência da aprendizagem a distância.....	92
3.2. Discussão dos dados	92
3.2.1. Alterações efectuadas aos textos e seu impacto nos mesmos	92
Revisão e melhoramento do texto (mediante as alterações efectuadas)	92
Aspecto material do texto final	97
Interações (chats, fórum) e suas implicações	100
Modos de aproveitamento dos documentos disponibilizados	101
Integração (ou não) dos comentários na revisão do texto	105
3.2.2. Estratégias mobilizadas	110
Socialização online	110
Recurso ao trabalho presencial	116
Pedidos de esclarecimento	117
Resolução de problemas	119
3.2.3. Formas de colaboração	122
Para a tarefa	122
Extra-tarefa	127
3.2.4. Influência da aprendizagem a distância.....	130
Dificuldades sentidas pelos alunos	131
Reflexo das dificuldades na escrita	139
Representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância ...	141
Impacto da distância na fase de revisão.....	147
Reflexões finais dos alunos	149
 Capítulo 4: Conclusões e implicações didácticas	 158
4.1. Conclusões	158
4. 2. Implicações didácticas	167
 Bibliografia	 173

Introdução

No contexto actual, o ensino de línguas destaca-se como uma necessidade premente, dada a crescente mobilidade da população mundial. Impõe-se a aprendizagem de diferentes línguas como um veículo de transmissão de conteúdos e conceitos, mas também de culturas e crenças. Uma língua estrangeira é um espaço de encontro entre indivíduos e ideias, onde o aluno pode encontrar formas de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Tornou-se óbvio, ao longo dos últimos anos, que a escrita é um dos domínios mais problemáticos do ensino, quer em língua estrangeira, quer em língua materna. A ideia deste projecto de investigação nasceu, assim, de algumas inquietações pessoais, com origem no contexto controverso do ensino da escrita.

As aulas de Inglês Língua Estrangeira (ILE) decorrem, maioritariamente, entre actividades de leitura e compreensão de texto, sendo que as últimas se prendem, na generalidade, com resposta a perguntas. São exigidas, aos alunos, respostas curtas com base nos textos ou pequenas reflexões sobre uma determinada temática. No entanto, em profunda contradição com a prática, a avaliação dos alunos é feita primordialmente através de testes escritos, que exigem muito mais aos alunos do que curtas respostas. Os testes de avaliação, contemplando a compreensão de texto, possuem – quase obrigatoriamente – uma composição, à qual é dada uma pontuação bastante alta. Mas serão os alunos preparados para este tipo de escrita? Conhecerão eles os mecanismos a accionar durante o acto de escrever?

Paralelamente a estas dúvidas, surge outra: será que o trabalho de escrita feito nas aulas reflecte as tarefas de escrita do mundo real e prepara os alunos para elas? Os alunos, hoje em dia e ao contrário do que se afirma, escrevem cada vez mais frequentemente, influenciados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A escrita de *e-mails*, mensagens por *sms*, etc., abunda, o que reflecte uma mudança de atitude dos alunos em relação à escrita. O objectivo a que devemos aspirar, enquanto professores de línguas, será, talvez, a reprodução dessa atitude nas aulas, adaptando as actividades às inúmeras possibilidades trazidas pelas TIC e pela Internet.

Parece-nos que a resposta às perguntas feitas é um sonoro “não”. Em contexto de sala de aula, a escrita tornou-se uma actividade algo negligenciada, repetida em tarefas irreais ou esquecida como trabalho de casa. A rotina da escrita em aula de língua estrangeira – quando existe – resume-se a pedir aos alunos que escrevam um texto subordinado a um determinado tema, com um número preestabelecido de palavras. O texto será, posteriormente, entregue ao professor para que este o corrija. Depois da correcção – que habitualmente se limita a aspectos formais – o texto volta ao seu autor – que habitualmente o esquece. Muitas das vezes, a escrita não ocorre sequer em sala de aula, sendo relegada como um trabalho de casa solitário, longe do apoio possível dos colegas e do professor.

Por outro lado, fora da sala de aula, tornou-se comum dizer que os alunos escrevem cada vez menos e cada vez pior. Refere-se a escrita abreviada e ortograficamente incorrecta de *e-mails* e mensagens por *sms* como o (mau) exemplo da forma como os alunos hoje escrevem. Assim se criou a chamada “crise da escrita” que, no entanto, é mais uma crise do ensino da escrita, como destacou Odell (1980). Impõe-se, talvez, uma reformulação das práticas pedagógicas, contemplando a escrita de forma mais adequada à realidade e mais motivadora, que envolva e acompanhe activamente os alunos na complexidade do acto de escrever.

Partindo destas inquietações pessoais e do contexto descrito, o presente estudo foi elaborado para tentar investigar uma outra maneira de ensinar a escrita, privilegiando o processo e a colaboração entre pares, num contexto de *blended learning*.

A escolha de uma abordagem processual ao ensino da escrita opõe-se claramente às rotinas descritas. O desenvolvimento de um texto ao longo de diversos passos conduz os alunos a um produto final melhorado, fruto de uma maior reflexão e consciencialização do que é o acto de escrever. Escolhemos, no âmbito deste projecto, o processo de Williams (1998), que compreende oito fases: pré-escrita, planificação, primeira versão, pausa, leitura, revisão, correcção e publicação. Serão descritas em maior detalhe no Capítulo 1, ponto 1.1.

Blended learning, por combinar o ensino presencial com o ensino a distância, surgiu como um bom ponto de partida para o projecto. Os alunos mantiveram as aulas presenciais habituais, as quais foram complementadas com diversas actividades de escrita a distância.

A componente de aprendizagem a distância foi encarada como uma forma privilegiada para o desenvolvimento da competência de escrita por diversas razões. Sendo um ambiente virtual, permitia aos alunos comunicar por escrito, o que os colocava perante situações reais de comunicação em Língua Estrangeira (LE). O facto de comunicarem através do computador, e não frente a frente, permitia um anonimato desinibidor, uma vez que os alunos se sentiam mais confortáveis para a elaboração de comentários e críticas (nomeadamente ao trabalho dos colegas). Para além disso, este era um contexto com que os alunos estavam possivelmente mais familiarizados e, por isso, mais motivados e seguros. Era-lhes proporcionado, também, um público-alvo para o texto (para além do professor) e um motivo real para a escrita, o que contribuiria para a sua motivação para a tarefa. Como já foi, também, referido, a componente a distância privilegiou a colaboração entre membros do grupo, que poderiam crescer em contacto uns com os outros, aproveitando e potencializando os diferentes *skills* de cada membro. Esta colaboração resultaria não só no crescimento já mencionado, como também numa interacção mais rica, que contribuiria, por sua vez, para um processo de escrita mais valorizado.

O triângulo escrita – trabalho colaborativo – aprendizagem a distância foi construído, neste projecto, no contexto do ensino universitário, numa turma de Língua e Cultura Inglesa II (primeiro semestre), 2º ano, da licenciatura de Português/Inglês da Universidade de Aveiro. Os alunos foram conduzidos para tarefas de escrita colaborativa através da plataforma *WebCT* da referida Universidade. Subsequentemente, todo o trabalho aí realizado foi analisado em termos de conteúdo, complementando as conclusões com entrevistas e questionários aos alunos.

Do projecto descrito nasceu esta dissertação, dividida em quatro capítulos principais: “A escrita colaborativa a distância – a teoria que fundamenta o

projecto”, “O projecto de intervenção”, “Análise e discussão de dados” e “Conclusões e implicações didácticas”. No primeiro daremos conta da investigação levada a cabo sobre as três áreas temáticas envolvidas no projecto: (1) a escrita, (2) a aprendizagem em colaboração e (3) as TIC no Ensino. Tentámos, aqui, apresentar o contexto em que nasceu este projecto, oferecendo, igualmente, a teoria que o fundamenta.

No segundo capítulo, será apresentado o projecto de investigação, sua metodologia, seus objectivos e questões investigativas. Serão caracterizados os diferentes intervenientes – que, dado o contexto do estudo, chamámos de *colaboradores*. Neste capítulo, procederemos, ainda, à descrição, em pormenor, da execução do projecto, nomeadamente o ambiente escolhido (*WebCT*) e as diferentes tarefas de escrita levadas a cabo. Também o *corpus* recolhido e o seu tratamento serão abordados neste segundo capítulo.

No terceiro capítulo, iremos explicitar as diferentes categorias de análise, para depois passarmos à análise e discussão dos dados recolhidos. Finalmente, no quarto capítulo, abordaremos algumas conclusões gerais a que chegámos com este estudo, assim como algumas das implicações didácticas que nos parecem relevantes e a que o estudo em causa e as nossas reflexões nos conduziram.

A investigação que levámos a cabo cruzou, como vimos, três áreas muito diversas, que acreditamos contribuir para um processo de ensino-aprendizagem valorizado e positivo. Um dos objectivos da investigação foi a descoberta de novos caminhos para o ensino da escrita, caminhos que preconizem um aluno activo, envolvido e motivado e que transportem o mundo real para as nossas salas de aula. Esperamos, portanto, com este estudo, poder contribuir de forma modesta para a consciencialização da existência de outras formas de ensinar e para um mais profundo conhecimento dos processos que conduzem os alunos até ao texto final. Acreditamos que a solução para a crise da escrita está aqui: na reformulação das práticas e das perspectivas, quer dos alunos, quer dos professores, em relação ao acto de escrever.

Capítulo 1: A escrita colaborativa a distância – a teoria que fundamenta o projecto

Este capítulo será dedicado ao enquadramento teórico das três áreas que fundamentam o estudo que aqui apresentamos: i) a competência de escrita, com especial enfoque sobre a escrita processual proposta por Williams (1998), uma vez que foi a abordagem posta em prática neste estudo; ii) a aprendizagem em colaboração e sua relação com as duas outras áreas de interesse – a escrita e a aprendizagem a distância; e, por fim, iii) as TIC no ensino, reflectindo sobre os mitos e resistências existentes e sobre a aprendizagem em *blended learning*, o formato escolhido para o estudo.

Pretendemos, neste capítulo, fundamentar a escolha das três temáticas referidas, salientando a sua relevância no contexto actual e para a investigação em Didáctica em geral.

1.1. Escrita

1.1.1. A competência de escrita: o contexto actual

A escrita, uma das competências base no ensino de línguas, tem sido, no contexto educacional, o que Furneaux (1999:56) denominou de “Cinderella skill”: a competência mais testada e menos trabalhada. De facto, “as características do texto escrito tornam-no um alvo privilegiado da avaliação e da correcção” (Barbeiro, 1999:77). O facto de exprimir ideias e conhecimentos dos alunos, o trabalho criativo que implica, a possibilidade de revelar raciocínio e interiorização de saberes do aluno tornam a escrita um espaço de avaliação por excelência. No entanto, será importante não descurar a dimensão formativa dessa correcção e a necessidade de guiar os alunos na complexidade da actividade de escrita.

A escrita é, frequentemente, uma actividade relegada para a última fase das aulas – que, muitas vezes, por falta de tempo, não chega a ser realizada. Por outro

lado, quando é, efectivamente, levada a cabo na aula, reduz-se a pedir, aos alunos, que escrevam uma composição sobre determinado tópico, para depois ser avaliada pelo professor (Pereira, 2002). É, por outro lado, habitualmente encarada como um produto estático, final. O trabalho intermédio de escrita é desvalorizado, senão ignorado, uma vez que a versão final é, esteticamente, mais aprazível do que um rascunho cheio de traços, rasuras ou reformulações. Daqui resulta uma sobrevalorização de aspectos formais, como a ortografia, que se estende depois a uma negligência de aspectos internos do texto, como a coerência ou adequação (Cassany, 1999).

Tem-se tornado óbvio que esta forma de ensino não beneficia nem o aluno, nem o desenvolvimento das suas capacidades, nem o processo de ensino-aprendizagem. É necessário trabalhar a escrita de forma organizada e racional, não a deixando ser desvalorizada (Pereira, 2002). Estabelece-se, como objectivo, “a construção de uma racionalidade didáctica que permita ao aluno desenvolver, ao longo da sua vida escolar, capacidades de escrita diversificadas” (Pereira, 2002:50).

A escrita tem-se revelado, simultaneamente, uma das áreas de maior dificuldade para os alunos, falando-se, já, de uma crise da escrita: os alunos escrevem cada vez menos e cada vez pior. Parece-nos, no entanto, uma visão errónea e simplista do problema. Enquanto que, no passado, os alunos apenas escreviam textos na escola e, ocasionalmente, uma carta a familiares ou amigos, hoje é notório um incremento da comunicação por escrito. As alterações tecnológicas que moldaram a sociedade de hoje moldaram também a comunicação escrita. De forma geral, esta alargou-se do âmbito pessoal ao âmbito laboral e académico. As exigências presentes vão desde impressos, formulários, faxes, *e-mails* até à constante actualização profissional, veiculada sobretudo pela língua escrita (Cassany, 1999). A escrita é hoje um instrumento fundamental para a organização da comunidade, em todos os âmbitos, dado que toda a burocracia organizativa passa por suportes escritos.

A escrita continua a ser necessária para construir mensagens e elaborar significados. No entanto, a escrita é agora mais digital que manual, o que conduz

a novas práticas e produtos – como *e-mails* ou *chats* –, mantendo-se como uma forma comunicativa relevante. Mas a escola continua a ensinar a escrever com lápis e papel, perpetuando o ênfase em questões ortográficas e de caligrafia e prolongando a falta de motivação dos alunos para a escrita, uma vez que não encontram ligação entre a forma como se escreve na escola e a realidade em que vivem (Cassany, 1999).

Pese embora estas circunstâncias, a escrita continua a ser vista como um instrumento de avaliação e não como uma ferramenta de aprendizagem. Torna-se necessário considerar a escrita como essencial para o progresso académico do aluno, devendo ser trabalhada interdisciplinarmente, focando o tipo de textos que os alunos de facto escrevem.

Há, indubitavelmente, um incremento da comunicação por escrito. Os alunos de hoje comunicam por *e-mail*, participam em fóruns de discussão e *chats* na Internet, enviam mensagens por *sms*, etc. Com as tecnologias de informação e comunicação criou-se uma cultura escrita que não pode ser desvalorizada.

Dado que os alunos escrevem voluntariamente de tantas formas diferentes, não será correcto preconizar a generalização de que *os alunos de hoje não escrevem*. Os alunos de hoje escrevem – embora escrevam de maneiras diversas, adaptadas às necessidades de uma comunicação rápida e informal. Assim, o que será, talvez, urgente é transpor esta motivação para a escrita de outras formas textuais, dentro do contexto escolar, com uma outra linguagem e num outro formato, mas com uma igual relevância. A crise de escrita que tanto se debate é, portanto, uma crise do ensino da escrita – os alunos não sabem escrever porque não são ensinados a fazê-lo (Odell, 1980). O pouco que se ensina não corresponde aos textos que os alunos escrevem – apontamentos, exames, trabalhos, resumos ou comentários. Ensinar a escrever não deve encarar-se como a transmissão de aspectos formais de ortografia ou sintaxe. Ensinar a escrever implica que se identifique e ensine, aos alunos, formas de descobrir o que dizer sobre os tópicos – *brainstorming* ou recolha de informações em livros, *sites*, revistas, entre outros. Implica, por outro lado, uma divisão da tarefa global de escrita em pequenas tarefas para cada um dos processos englobados no acto

de escrita – planificação, organização, revisão, etc. – pequenas tarefas essas que devem conduzir os alunos à reflexão consciente dos mesmos processos.

Torna-se então relevante, neste contexto actual, repensar uma didáctica da escrita, incorporando, na formação de professores, génese do texto e modelos de escrita, tipologias textuais, produção de instrumentos de apoio a esta actividade, entre outros. São estes novos professores que conhecem processos de levar o aluno a compreender as inúmeras possibilidades que encerra a escrita (Pereira, 2001). Este é, segundo Cassany (1999), um dos objectivos principais da aula de Língua:

“un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. [...] No se tratará tanto de *motivar* el aluno como de conseguir que *él mismo desarrolle sus intereses*¹”.

É, de facto, importante que os alunos descubram o interesse e os privilégios que advêm da escrita, sobretudo porque existem inúmeros preconceitos relativamente à expressão escrita. Torna-se crescentemente relevante desconstruir as ideias erróneas que os alunos possuem sobre a escrita.

Os alunos consideram que os *bons* escritores escrevem de uma vez só, sem pausas e sem qualquer erro ou reformulação. Também os professores caem no erro de que só o produto final é importante, que todos os alunos escrevem da mesma forma e que todos os erros devem ser corrigidos – um *bom* texto será aquele ausente de erros.

Um outro preconceito comum em relação à escrita é a sua ligação ‘exclusiva’ com a literatura, ignorando a escrita na ciência (advogados e juizes que escrevem leis, cientistas que redigem artigos ou projectos...). A escrita torna-se um exclusivo das disciplinas de língua, perpetuando a ideia de que a escrita é uma arte subjectiva, mágica e não científica. Os próprios alunos, se estudantes de áreas científicas, demonstram resistência à escrita, alegando não precisar dela.

¹ Ênfase do autor

É, também, comum olhar a escrita (sobretudo no ensino secundário) como tratando apenas de conteúdos não instrumentais mais especializados, uma vez que os alunos já adquiriram os mecanismos básicos na sua formação anterior. Mais uma vez, o texto escrito serve o propósito da avaliação e não da aprendizagem.

As ideias erróneas dos alunos – e até mesmo dos professores – resultam de um contexto que se tem prolongado ao longo dos anos, no qual as tarefas de escrita eram encaradas como um trabalho de casa maçador, que – eventualmente – era devolvido ao autor com uma curta apreciação, para ser depois esquecido quer pelo aluno quer pelo professor. Este contexto, e os preconceitos que dele resultam, perpetuam, nas palavras de Cassany, Luna e Sanz (2000:261): “una imagen pobre de la composición escrita, centrada en el producto final, en la corrección gramatical y muy poco individualizada”.

As investigações no campo da escrita resultaram num perfil do bom escritor, traçado por Cassany (ibid), que inclui diversos aspectos. O bom escritor lê muito, sendo que a leitura é o principal veículo do código escrito. Tem consciência do público alvo, considerando o que o receptor já sabe, qual a melhor forma de apresentar os seus argumentos, etc. Planifica o texto, estabelecendo objectivos para este, e relê o texto à medida que o escreve, verificando se está de acordo com os objectivos traçados. Reformula, também, o conteúdo do texto, acrescentando, por exemplo, ideias novas que surjam. Recorre a estratégias de apoio (gramáticas ou dicionários) que contenham a informação de que necessita. É com este escritor em vista que a escrita deve ser trabalhada na aula.

1.1.2. A escrita processual: uma alternativa às práticas vigentes

Contrapõe-se, assim, à prática corrente já descrita e tendo em conta o perfil traçado, uma outra forma de ensino da escrita, orientada para o processo de construção do texto e não para o produto final. Esta escrita processual foi descrita por vários autores e valoriza o acompanhamento dos alunos em todos os estágios que conduzem ao texto final (Williams, 1998; Hayes e Flower, 1980). É particularmente importante este tipo de escrita no contexto do ensino superior,

uma vez que estes alunos precisam desenvolver novas técnicas de planificação e organização do texto, produção de diferentes géneros de texto e revisão crítica do que escrevem. Desta forma, ao perspectivar a escrita como um processo, estaremos a desenvolver, nos alunos, estas competências, para além de potencializarmos, neles, a consciência das suas dificuldades e oportunidades de as ultrapassar (Sousa, 2001), assim como a possibilidade de praticar a língua em contexto comunicativo, como explicam Warschauer e Kern (2000:121):

“In foreign language (...) process writing has become the accepted approach not only because it has been shown to improve students’ writing significantly, but also in part because it necessitates verbal communication in small groups on an authentic task, thus articulating particularly well with the communicative goals of the foreign language classroom”.

Williams (1998) distingue quatro modelos principais de escrita: *product model* (por datar dos séculos XVII e XVIII, relaciona-se, sobretudo, com o jornalismo e crítica literária, tendo como principais focos o estilo e a correcção de erros), *process model* (procura melhorar a escrita dos alunos, transformando a aula num *workshop*, recorrendo a trabalhos de grupo, colaboração, entre outros), *social-theoretic model* (preocupa-se com aspectos negligenciados até aqui, como a relação entre escritor e audiência ou a forma como a sociedade afecta o escritor) e *WAC model – writing-across-the-curriculum* (junta professores de diferentes áreas para que ajudem o aluno a tornar-se um melhor escritor).

Destes quatro modelos apresentados por Williams (ibid), aquele que se destaca e que integra o âmbito deste projecto será o *process model*, motivo pelo qual será descrito, de seguida, em maior pormenor.

Ao encarar a escrita em termos de processo, impõe-se uma análise dos diferentes passos que o constituem.

A primeira fase será a de pré-escrita, como Williams a denomina, que passa pela geração de ideias e conhecimentos relativos ao tópico em questão. É importante, aqui, a activação de conhecimentos prévios quer em relação ao tema, quer em relação aos procedimentos necessários para construir o texto (Barbeiro, 1999). Williams (ibid) inclui, aqui, processos como a discussão, organização ou escrita

livre (para revelar o que o indivíduo tem a dizer em relação ao tópico em questão). Este autor sugere também a escrita de diários, como forma de fomentar a reflexão dos alunos sobre o que lêem. Por último, considera ainda duas estratégias para esta fase: fala-escrita (os alunos fazem a composição oralmente, sem suporte escrito) e metáfora (para ajudar os alunos a gerar ideias e informação, fazendo uso de comparações e imagens).

A fase seguinte, ainda de acordo com Williams, consiste na planificação, reflectindo sobre o material produzido à luz do objectivo do texto, de aspectos retóricos, argumentativos, entre outros. Só após esta fase se começa a primeira versão do texto. É importante clarificar aos alunos que esta primeira versão não deve ser perfeita nem bem organizada – é apenas um esboço, um roteiro que os direccionará para o texto final (Williams, 1998).

Os alunos devem ser encorajados, nesta fase, a usar o computador, uma vez que o texto se torna mais fácil de ler e os erros de ortografia ou gramática são automaticamente assinalados.

Segue-se uma fase de pausa e leitura do texto produzido, para proceder então à sua revisão: “a avaliação do que foi sendo escrito (ou representado), relativamente à adequação comunicativa” (Barbeiro, 1999:62). A preocupação pode ir desde aspectos formais do código linguístico até aspectos mais profundos de conteúdo. Após avaliar o trabalho feito, o autor pode decidir reformular o texto – reordenando, abandonando, substituindo ou inserindo elementos (Barbeiro, 1999). Esta fase de revisão pode, portanto, dividir-se em duas sub-fases: revisão do conteúdo e revisão de aspectos formais. Na primeira, revisão de conteúdo, o enfoque será a clareza do texto e as ideias nele expressas, tal como nos diz Bello (1997):

“the main concern is clarity as the writer looks at organization and sequencing of ideas, the need for additional information or examples, areas of confusion, and words or phrases that could make the writing clearer”².

² ED409746. Bello, Tom (1997): *Improving ESL learners' writing skills*. In: <http://ericadr.piccard.csc.com/extra/ericdigests/ed409746> (consultado em 29 de Fevereiro de 2004)

Só depois destas áreas terem sido discutidas poderão ser trabalhadas e revistas as áreas mais formais: ortografia, gramática, pontuação ou conectores, por exemplo.

A fase de revisão não é, apesar do que foi dito, restrita à fase final do processo, devendo mesmo acompanhar toda a redacção do texto e até mesmo a planificação deste. Este processo de escrita vive de avanços e recuos entre as diversas fases, uma vez que o escritor revisita fases anteriores à medida que avança na construção do texto.

Depois da revisão estar finalizada, o texto estará pronto para ser partilhado com o(s) leitor(es)-alvo: é a fase final do processo, a 'publicação' do texto.

Este modelo propõe, segundo Williams (ibid), que o produto final seja o resultado da interacção entre todas estas actividades, não sendo, obviamente, obrigatório que cada tarefa de escrita passe por todos estes passos. O que se torna relevante é o acompanhamento dos alunos ao longo do processo de escrita (Williams, 1998), e não exclusivamente o produto final. Os alunos partilham o seu trabalho em pequenos grupos colaborativos e o professor intervém ao longo do processo, ajudando e guiando, como facilitador. Este papel implica intervenções regulares, correcção imediata dos erros, valorização na hora dos triunfos dos alunos, etc.

Segue-se o quadro descritivo original destas fases.

Quadro 1. Fases do Processo de Escrita³

Processo de Escrita	Definição	Descrição
Pré-escrita	Gerar ideias, estratégias e informação para a tarefa.	As actividades de pré-escrita ocorrem antes da elaboração da primeira versão do texto. Incluem discussão, organização, escrita livre, diários, fala-escrita e metáfora.
Planificação	Reflectir sobre o material produzido na fase anterior para, então, desenvolver um plano que corresponda ao objectivo da tarefa.	A planificação envolve considerar a retórica, o objectivo do texto, a relação entre estes factores e a sua relação com a informação produzida na fase anterior. Envolve, também, seleccionar argumentos e elaborar um rascunho da estrutura organizativa do texto.
Primeira Versão	Produzir palavras no computador ou em papel que correspondam (sensivelmente) ao plano inicial de trabalho.	A escrita é uma actividade demorada. Os bons escritores raramente tentam produzir um texto de uma vez só ou num só dia.
Pausa	Momentos em que não se escreve. Os escritores reflectem no trabalho feito e na adequação do texto ao plano. Envolve, normalmente, a leitura do texto.	Esta pausa ocorre em bons e maus escritores, embora uns e outros a usem de formas diferentes. Os bons escritores consideram, habitualmente, aspectos gerais – plano, adequação ao leitor-alvo, organização, etc.
Leitura	Momentos, dentro da fase de pausa, em que os escritores lêem o que escreveram e comparam com o plano.	A leitura e a escrita são actividades interrelacionadas. Os bons leitores são bons escritores e vice-versa. A leitura durante a escrita é crucial para a reflexão que se refere na fase anterior.
Revisão	Rever o texto para fazer alterações de profundidade, para que o texto se adequa ao plano.	A revisão ocorre depois da primeira versão estar acabada. Envolve fazer alterações que façam o texto corresponder ao plano. Há que considerar a retórica, os objectivos, etc. Pode incluir pedir sugestões a amigos ou colegas.
Correcção	Focar aspectos formais de pontuação, dimensão das frases, aspecto, ortografia, concordância e estilo.	Ocorre depois da revisão, para que o texto tenha uma aparência profissional.
Publicação	Partilhar o texto final com o(s) leitor(es)-alvo.	Não se limita à publicação num jornal ou revista. Pode incluir entregar um trabalho ao professor, ao chefe, etc.

Hillocks (1995), apoiando-se em Graves (1993), descreve um modelo de escrita muito semelhante ao *process model* de Williams. Este modo ou modelo, no entanto, rejeita a designação de tópicos para a escrita ou a aprendizagem de estruturas e tipos de escrita, o que não é mencionado por Williams. Têm, no entanto, em comum, a vertente colaborativa da abordagem processual desta competência, recomendando o autor o seguinte:

“students [...] should engage in the process of writing, receiving comments from peers as they work through multiple drafts toward a final version that will have developed its own organic structure” (Hillocks, 1995:56).

Um outro aspecto da escrita processual de Williams (ibid) é o facto de encarar a sala de aula como um *workshop*, enfatizando, desta forma, a vertente colaborativa do processo de escrita, já que a escrita resulta, no geral, de um esforço colaborativo (Williams, 1998). No entanto, este trabalho colaborativo apresenta alguns obstáculos, nomeadamente o desconforto associado a fazer comentários

³ Traduzido de Williams, 1998:55

aos textos dos colegas. É muito importante conseguir um bom ambiente de trabalho, em que os alunos tenham confiança uns nos outros, de forma a diminuir esse desconforto.

Mas apesar deste obstáculo, a verdade é que os trabalhos (colaborativos) de grupo oferecem inúmeras vantagens, entre elas um maior empenho e motivação por parte dos alunos e uma maior riqueza de interações, contribuindo para a interiorização de valores e de capacidades. Torna-se claro que o trabalho em grupo contribui para o desenvolvimento de diversas competências dos alunos, quer a nível do processo de ensino-aprendizagem, quer a nível social, quer a nível da escrita em si. Os indivíduos que sentem maiores dificuldades ao escrever tendem, quando em grupos, a tornar-se mais fluentes, no sentido em que desenvolvem as suas competências de escrita, assim como tendem a focalizar-se mais no leitor-alvo durante a revisão, uma vez que usufruem do apoio do grupo para tal (Herrmann, 1989). A vertente colaborativa do trabalho será abordada, posteriormente, em maior detalhe.

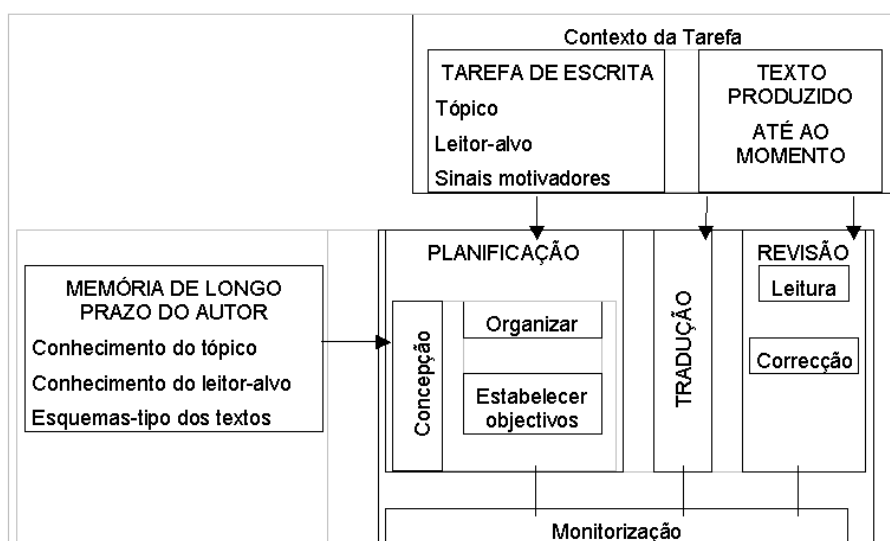
A revisão das versões produzidas é uma fase importante e muito rica do processo de escrita. Prevendo exactamente as dificuldades dos alunos em elaborar comentários e críticas construtivas ao trabalho dos colegas, Williams (1998) apresenta um *Revision Guide* para este estágio (ver anexo 1), com o objectivo de apoiar os alunos, levando-os a direccionar mais o seu feedback, conduzindo-os em direcção a objectivos bem definidos e ambientando-os dentro do grupo de trabalho.

Williams (1998) recomenda criar diferentes guias para cada fase da escrita, indo ao encontro de Pereira (2002), que sugere adequar os guias de revisão aos diferentes géneros de texto, ao nível dos alunos e à sequência didáctica. Estas grelhas de revisão ou avaliação dos textos poderão ser elaboradas em colaboração com os alunos e incluir os elementos relevantes para a escrita da textualidade em causa. Podem contemplar instruções, aspectos importantes a incluir no texto, questões a colocar sobre o texto, entre outros. Desta forma, clarificam os critérios e objectivos da tarefa, guiam os alunos em direcção a um

bom texto e estabelecem uma linguagem comum, entre alunos e professor, para discutir os textos (Pereira, 2002).

Um outro modelo com interesse para a didáctica da escrita e da língua é o de Hayes e Flower (1980), citado em Hayes (2000:8) – vide figura 1.

Figura 1. Modelo de Escrita de Hayes e Flower (1980)



Num primeiro momento, os autores dividem o processo de escrita em três fases principais: planificação, tradução e revisão. A primeira fase prende-se com a activação de conhecimentos dos alunos em relação à tarefa e ao contexto da mesma. Esses conhecimentos são, depois, mobilizados para estabelecer objectivos e um plano do texto que a eles corresponda. No fundo, esta fase poderá considerar-se correspondente à fase de pré-escrita de Williams (1998).

Hayes e Flower identificam, depois, três subprocessos para esta fase: concepção (de ideias), organização (das ideias concebidas) e criação de objectivos (para a realização da tarefa).

Os autores denominaram a fase seguinte por *tradução* – de acordo com o plano, os alunos traduzem as suas ideias numa linguagem correspondente à informação da memória do escritor. Segue-se a revisão do texto, com o objectivo de melhorar

o texto escrito, que passa por dois subprocessos: leitura do texto e sua correcção, isto é, o melhoramento de incorrecções ao nível do conteúdo e da forma.

Pereira (2002) divide também a sequência didáctica do ensino da escrita em três etapas. A primeira será a produção de um pré-texto, para que a professora possa avaliar os conhecimentos que os alunos possuem em relação ao tópico e à tarefa. A segunda etapa será a resolução de problemas e dificuldades dos alunos, identificados na fase anterior. Por fim, a terceira etapa será a reescrita do primeiro texto ou a escrita de um texto semelhante. Só este último texto será avaliado. Todo o trabalho efectuado até aqui não servirá para atingir uma classificação, tendo, segundo a autora, outro objectivo:

“o aluno ir regulando o seu próprio processo de aquisição da competência escritural/ discursiva e contribuindo, assim, para a sua auto-avaliação e para o consequente despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades de aprendizagem” (Pereira, 2002:54).

A etapa de revisão é muito importante, uma vez que contribui largamente para a aprendizagem da escrita. Os alunos encaram, desta forma, o texto como mutável em vez de estático, desenvolvendo, simultaneamente, um sentido crítico em relação ao próprio trabalho.

Posteriormente, Hayes (2000) actualiza o seu modelo de 1980 para um modelo mais recente – vide figura 2 –, que acrescenta a componente *o indivíduo* à componente anterior *contexto da tarefa*. Traz um maior ênfase ao papel da memória a curto prazo na escrita, incluindo também as representações linguísticas e visuo-espaciais em todo o processo. Dá, por outro lado, uma relevância merecida à motivação e ao afecto, que possuem um papel importante nos processos de escrita. Os processos cognitivos do modelo anterior – planificação, tradução e revisão – são reformulados e substituídos por interpretação de texto, reflexão e produção de texto.

A componente *contexto da tarefa* incorpora dois aspectos: o contexto social e o contexto físico.

O contexto social influencia a tarefa na medida em que o que escrevemos, como escrevemos e para quem escrevemos, depende do contexto em que nos

inserimos e nas informações que esse contexto nos transmite. No fundo, o meio em que nos inserimos modela a forma como escrevemos (Hayes, 2000).

O contexto físico compreende o texto já produzido – uma vez que o escritor relê cada parte do texto já escrito para depois construir a sua continuação – e o meio através do qual escrevemos, sendo que também este influencia a escrita. É, sem dúvida, diferente escrever um texto em papel ou no computador, cada um destes meios apresentando as suas vantagens e desvantagens, que não cabe aqui discutir.

A componente *o indivíduo* incorpora a motivação e o afecto, os processos cognitivos, a memória a curto e longo prazo. Para o autor, a escrita depende da interacção entre aspectos cognitivos, afectivos, sociais e físicos, definindo-a da seguinte forma:

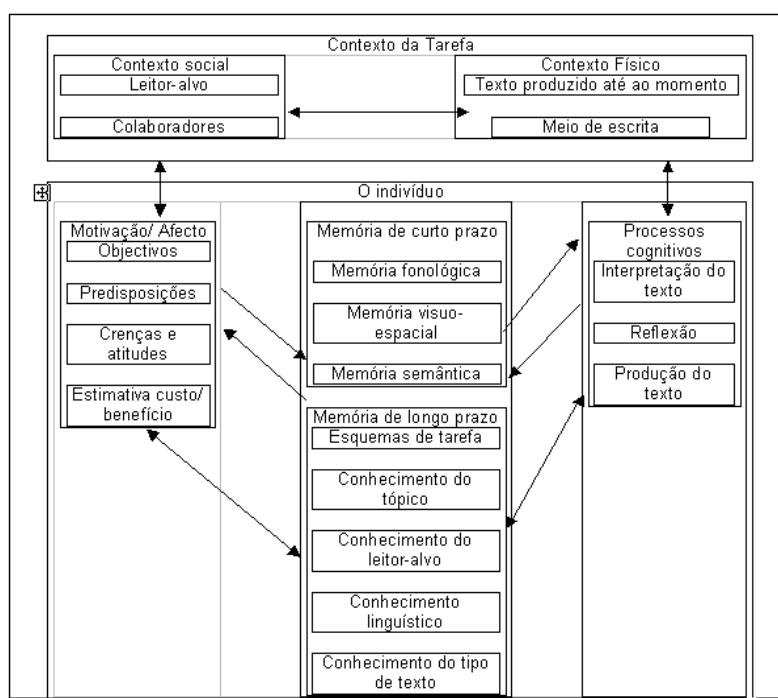
“[...] a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory” (Hayes, 2000:11).

A memória de curto prazo, outra componente deste novo modelo, é, segundo o autor, o recurso a que acedemos para guardar informação e levar a cabo os processos cognitivos (Hayes, 2000). Nela encontramos as memórias fonológica, visuo-espacial e semântica. Segue-se a memória de longo prazo, na qual o autor inclui esquemas de tarefa, conhecimento do tópico, conhecimento do leitor-alvo, conhecimento linguístico e conhecimento do tipo de texto. Os esquemas de tarefa especificam como levar a cabo determinada tarefa, incluindo, portanto, informação sobre os seus objectivos, os processos necessários para a mesma, a sequência desses processos e os critérios que determinam o sucesso da tarefa. Os conhecimentos linguísticos, do leitor-alvo, do tópico e do tipo de texto serão relevantes para determinar qual o tipo de linguagem a utilizar, que estrutura adoptar, etc.

Dentro da componente *o indivíduo*, encontramos também a motivação/afecto e os processos cognitivos. Hayes (2000:22) identifica três processos: interpretação de texto, reflexão e produção de texto. No processo de interpretação de texto, o escritor cria representações internas da informação, enquanto que, no processo

de reflexão, irá elaborar outras representações internas a partir das anteriores (resultantes da interpretação do texto). Finalmente, o processo de produção de texto prende-se com o transporte destas representações internas para o contexto da tarefa e com a produção efectiva do texto.

Figura 2. Modelo de escrita de Hayes (traduzido de Hayes, 2000: 10)



Uma componente importante deste modelo revisitado é a interacção próxima entre a leitura e a escrita. A leitura fornece, ao aluno, material para escrever, ao mesmo tempo que é uma competência a que o aluno tem de recorrer, durante o processo de escrita: para ler e compreender as instruções da tarefa antes de a realizar ou para proceder à revisão, por exemplo. A leitura do texto é parte indissociável da sua escrita.

Collins e Gentner (1980), relativamente à escrita processual, optaram por dividir o processo de escrita em duas fases: produção de ideias e produção de texto para essas ideias. Da primeira fase resultará um conjunto de ideias interrelacionadas (Collins and Gentner, 1980). É um processo livre: os alunos fazem *brainstorming* ou pensamento livre, registando, por exemplo, associações ao tema, ideias sobre o tópico ou argumentos a defender. Dentro da produção de ideias, identifica dois subprocessos – capturar ideias e manipular ideias. Algumas estratégias

apontadas pelos autores para capturar ideias são: escrever todas as ideias que associa ao tópico; fazer um diário de ideias e eventos interessantes (também já sugerida por Williams, 1998); efectuar *brainstorming* em grupo; pesquisar em livros; pedir sugestões a alguém ou tentar explicar as suas ideias a alguém. O mais importante é, sem dúvida, registar as ideias para, depois, as alterar, agrupar ou manipular (Collins and Gentner, 1980). Algumas formas de manipular ideias, sugeridas pelos autores, seriam determinar aspectos relevantes do tópico, efectuar analogias, contrastar casos diferentes, simular situações, entre outras.

Relativamente à produção de texto, a segunda fase descrita pelos autores, são estabelecidos vários objectivos, que são, no fundo, orientações úteis para a revisão dos textos: tornar o texto apelativo; tornar o texto compreensivo; tornar o texto memorável (o leitor deve conseguir reter as suas partes essenciais); e tornar o texto persuasivo. Ainda para a fase da revisão, os autores sugerem vários operadores: operadores ao nível do texto; operadores ao nível do parágrafo e operadores ao nível da frase. Os primeiros operadores incluem operações como apagar material supérfluo; acrescentar títulos e plano do texto; destacar ideias importantes; introduzir frases qualificativas no início do parágrafo. Os operadores ao nível do parágrafo abrangem alterações como a diminuição de parágrafos demasiado extensos; a criação de listas ou tabelas para organização do conteúdo; adição de tópicos e frases conclusivas ou de conectores. Por fim, os operadores ao nível da frase seriam, por exemplo, apagar palavras ou cláusulas vazias de sentido; criar estruturas paralelas; dividir frases longas noutras mais pequenas ou transformar frases passivas em activas.

1.1.3. A escrita: o desafio de uma actividade complexa

Schoonen *et al.* (2003) esclarecem as dificuldades que advêm da escrita. Escrever na língua materna é uma actividade exigente, sendo que requer várias capacidades linguísticas e metacognitivas em constante interacção. Já a escrita em língua estrangeira é uma actividade duplamente exigente, dado que estas capacidades podem não estar, ainda, totalmente desenvolvidas.

É necessário que o escritor possua vocabulário na língua em que pretende escrever, sendo que a vastidão ou não desse vocabulário irá influenciar a qualidade do texto. A escrita exige, também, conhecimentos de ortografia, assim como de organização do texto e de adequação ao tipo de texto e ao leitor-alvo. Ao escrever, o indivíduo tem de aceder a todos esses conhecimentos linguísticos e metacognitivos da sua memória de curto prazo, devendo, depois, aplicá-los de forma eficiente. O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002:98) refere, igualmente, que: “As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes”, o que em muito contribui para a complexidade do acto de escrever.

A escrita é, como se vê, uma competência complexa. Encerra, em si, várias outras: competência para seleccionar o género adequado; competência para identificar os propósitos comunicativos da escrita; competência para identificar, compreender e prever estruturas cognitivas dentro dos diferentes géneros; competência para decidir quais as intenções privadas a expressar dentro dos propósitos gerais da tarefa; competência para prever estratégias retóricas associadas aos diversos géneros; competência para escolher o tipo de discurso para o género, audiência, etc. em questão; e competência para escolher estruturas lexico-gramaticais adequadas ao objectivo comunicativo (Bhatia, 1999). Poderíamos, ainda, acrescentar, a estas competências, a leitura, companheira indissociável da escrita, como Hayes (2000) já demonstrou.

A complexidade da escrita espelha-se nos conceitos complexos que envolve, impondo-se, aqui, a referência a três deles: texto, coerência e coesão. Serão abordados apenas superficialmente, exactamente pela sua complexidade.

O conceito de texto surge por ser inerente ao acto de escrita, enquanto que a coerência e coesão são dimensões do próprio texto. Importa, no âmbito da escrita processual, clarificar os dois últimos, uma vez que se tornam uma meta a atingir através da revisão.

Mira Mateus *et. al.* (2003:87) definem texto da seguinte forma :

“tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa, como os que resultam do uso da língua escrita em situações não

personais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos.”.

Nesta definição cruzam-se, já, os conceitos de coesão e coerência. Ambos possuem diversas sub-categorizações: coerência pragmática, coesão textual, coerência semântica, coesão lexical, entre outras, que não serão aqui abordadas. Estes conceitos são, como já afirmámos, muito complexos, com os quais muitos autores se debatem. Serão mencionados, aqui, apenas para sustentar a sua relevância para o projecto em causa.

De acordo com Van Dijk (1977), a coerência é um fenómeno de profundidade, isto é, depende da ligação entre as ideias expressas no enunciado. Foi o emissor, e será, posteriormente, o receptor da mensagem a emprestar sentido a esta, dependendo a coerência de um texto dessa interpretação do receptor tanto como do sentido explícito das palavras.

Coesão é um conceito ainda mais problemático, sendo que muitos autores não o diferenciam de coerência. A distinção possível, de acordo com autores como Beaugrande e Dressler (1981), remete a coesão para a superfície do texto. Como descrito no Dicionário de Metalinguagens da Didáctica (2000:71), “a coesão referencia as marcas linguísticas que traduzem, na superfície do textos, as interrelações entre enunciados concatenados”.

De uma forma um pouco simplista, poderíamos dizer que a coerência implicará uma coadunação entre o que é expresso no texto e a realidade a que se reporta, enquanto que a coesão será a relação lógica estabelecida entre os aspectos superficiais do texto. Esta é, no entanto, uma perspectiva linear e simplificada de ambos os conceitos, que, no entanto, nos bastará aqui.

Durante o acto de escrever, a coerência e coesão são dois aspectos importantes a considerar, dependendo deles a compreensão, pelo receptor, da mensagem. Num contexto de escrita processual colaborativa, estes poderão ser dois aspectos visados pela revisão, através de alterações como substituição de palavras,

introdução de informação nova que clarifique e contextualize a anterior, ou recurso a referentes que tornem mais transparente a ligação entre duas ideias.

A complexidade do acto de escrever é o facto de a escrita, tal como nos indica Ivanič (1998), ser um veículo de identidade, uma vez que é deliberada, potencialmente permanente e evidência para vários propósitos sociais. Esta identidade revela-se no discurso do indivíduo – entendendo-se aqui discurso como uma representação, culturalmente reconhecida, da realidade, materializada por escrito ou oralmente (Ivanič, 1998).

Não há, em nenhum caso, escrita impessoal. Ela depende sempre do contexto em que foi produzida, encarando, aqui, o contexto como os objectivos e relações sociais em que uma pessoa se situa, para além do espaço físico. Daí a escrita ser identidade, na medida em que transmite opções e características do autor, assim como o contexto social em que vive, reproduzindo ou desafiando as práticas e discursos dominantes, os valores, crenças e interesses que neles se incluem. A dimensão do contexto na escrita é um aspecto já previsto no modelo de escrita mais recente de Hayes (2000), abordado em páginas anteriores.

O que o aluno escreve é, pois, fruto de uma intersecção vasta dos discursos com que está familiarizado e do seu próprio discurso. A identidade do autor não é individual e nova, e sim uma mistura dos discursos que adoptou. Mas, por outro lado, é determinada pela forma única com que cada autor acede a esses discursos e os combina.

O que escrevemos – e a forma como o escrevemos – resulta das nossas vivências sociais. A escrita não é uma actividade neutra que resulta de uma capacidade física e sim uma implicação de todo o multifacetado carácter do autor: classe social, etnia, género, aspecto físico, capacidades e limitações.

Assim sendo, e uma vez que também os instrumentos com que escrevemos influenciam a nossa escrita, torna-se claro que escrever com papel e caneta e escrever ao computador traduzem resultados díspares. Acreditamos, no entanto, que a presença do computador no processo de escrita tem uma influência mais que benéfica, facilitando e, na nossa opinião, melhorando o processo de escrita.

O aparecimento dos processadores de texto revolucionou o acto de escrever, passando a capacidade de escrever no computador a ser, cada vez mais, uma necessidade e uma exigência (a nível académico, laboral e até pessoal). As funções que o processador de texto proporciona (editar, corrigir ortografia, gramática, etc.) libertam o autor dos trabalhos mais mecânicos, deixando-o livre para os processos mais criativos da escrita – revisão e reformulação, por exemplo. As vantagens do recurso às tecnologias de informação e comunicação no ensino (da escrita e não só) serão abordadas posteriormente.

Há, por outro lado, a convicção de que a componente de ensino a distância proporcionará, aos alunos, um espaço desinibidor e confortável para a elaboração de comentários e críticas. Também esta temática será abordada posteriormente em maior profundidade.

1.2. Aprendizagem em Colaboração

1.2.1. A colaboração

A aprendizagem colaborativa tem-se tornado um conceito recorrente na pedagogia de hoje. Em articulação com uma didáctica para a autonomia e para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, tornou-se uma prática válida e valorizada, conduzindo à exploração da função social do conhecimento – ajudar os outros.

Pavón Redondo e Serrano Hidalgo (2001) apontam, à Escola, três objectivos fundamentais: o objectivo de instrução, o objectivo de socialização e o objectivo de classificação ou selecção. O primeiro objectivo prende-se com a transmissão de conteúdos, enquanto que o segundo nos reporta para a formação, cívica e não só, dos alunos enquanto cidadãos. Este, em articulação com o primeiro, será claramente atingido através da aprendizagem em colaboração. De facto, uma das funções mais importantes da Escola é a socialização dos alunos que a frequentam. Para além da socialização informal fora da sala de aula, é também pertinente fomentar a socialização no próprio ambiente de trabalho e de

aprendizagem. Pode, inclusive, ser uma componente da avaliação, integrando-se no terceiro objectivo apontado pelos autores.

Arends (1994) destaca que esta necessidade de socialização dos alunos está por detrás de muitas das actividades extra-curriculares implementadas nas nossas escolas. O desporto escolar, os clubes subordinados aos mais variados temas, as peças de teatro realizadas pelos alunos, entre outras, são acções que envolvem a colaboração entre todos os participantes. Daí a necessidade lógica de transpor esta colaboração para a sala de aula, cientes de que o facto de o trabalho colaborativo promover atitudes positivas e relações sociais entre os alunos é complementado pela melhoria de aproveitamento que provoca.

É, portanto, necessário implementar, na aula, formas sociais de trabalho diversificadas, atribuindo à colaboração um papel predominante. Ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a dividir responsabilidades, a organizar e dividir tarefas e potencializando as suas capacidades. Há uma desconstrução de estereótipos e uma positiva valorização das diferenças de raça, religião, opinião ou género, o que favorece a integração de todo o tipo de alunos, uma vez que cada membro do grupo contribui com as suas capacidades e conhecimentos para o trabalho (Pavón Redondo e Serrano Hidalgo, 2001).

Importa analisar as implicações da colaboração dentro da sala de aula.

Discutir a colaboração no ensino obriga a referenciar Vygotsky e a teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo. Ainda que focalizada, originalmente, em crianças, foi posteriormente aplicada a níveis etários superiores, uma vez que a sua perspectiva colaborativa é facilmente adaptada aos diferentes contextos.

Vygotsky distinguiu dois níveis. O primeiro é o *actual development level*, o nível de desenvolvimento das funções da criança que se atingiu após ciclos de desenvolvimento completos. O segundo é a *zone of proximal development*, que Vygostky descreve como a distância entre o primeiro nível e aquele a que o aluno conseguirá chegar recorrendo à ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes. Muito sucintamente, a teoria vygotskyana defende que, para além de tudo aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, há uma variedade de conhecimentos e

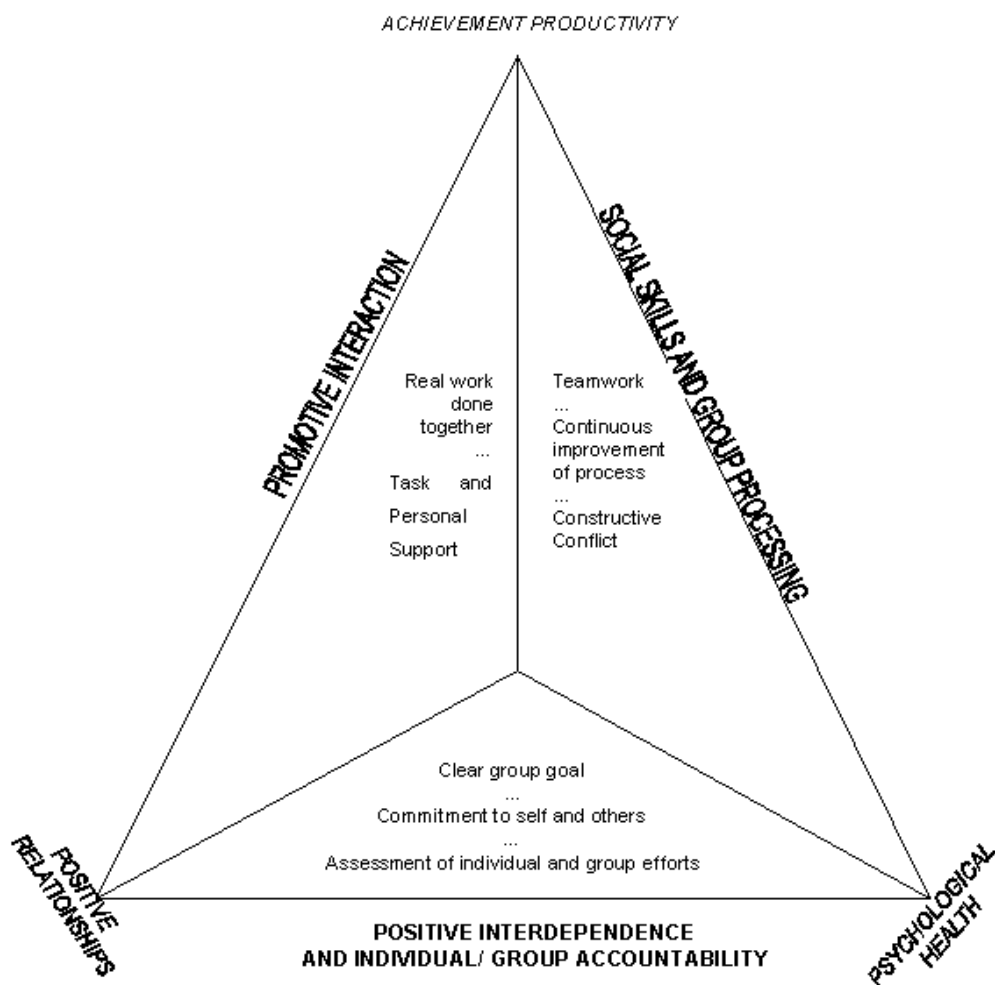
capacidades a que só conseguirá aceder ajudado por alguém mais competente. Nas palavras do autor, “What children can do with the assistance of others is even more indicative of their mental development than what they can do alone” (Vygotsky, 1978:85). No caso da aula de LE, este ‘alguém mais competente’ será um colega ou o professor.

De acordo com esta teoria, o trabalho em colaboração irá levar a um desenvolvimento eficaz dos alunos, proporcionado pela interacção com o professor ou com colegas que possuem outras capacidades, sendo esta interacção o ponto-chave da aprendizagem.

A experiência colaborativa consiste em criar pequenos grupos de trabalho entre os alunos, por forma a levá-los a maximizar a sua aprendizagem (Johnson, Johnson e Holubec, 1984). No entanto, para que haja verdadeira colaboração, são necessários outros elementos para além da divisão de uma turma em grupos, uma vez que esta estratégia não é sinónimo de colaboração. Ao longo da nossa prática, já nos deparamos diversas vezes com grupos que não funcionam ou cujos membros não trabalham de forma justa ou igualitária. A dinâmica dentro de cada grupo é determinante para uma colaboração de sucesso, tal como o são outros aspectos estabelecidos pelo professor, um deles sendo a existência de um objectivo comum a todos os membros do grupo (Hill e Hill, 1990; Murray, 1992). Desta forma, cada membro do grupo sabe para onde o grupo se dirige e pode contribuir com o seu trabalho para que esse objectivo se concretize.

Os autores Johnson, Johnson e Holubec (1984) destacam outros elementos essenciais para uma colaboração de sucesso, esquematizando-os como mostra a figura 3.

Figura 3. Cooperative Efforts⁴



Na base desta pirâmide colaborativa encontramos a interdependência positiva, a par com a responsabilidade individual e colectiva para com o trabalho. A interdependência positiva, também apontada por Hill e Hill (1990) como relevante para uma colaboração de sucesso, significa que os alunos devem acreditar que todos os membros do grupo estão ligados e dependentes uns dos outros. Assim, o grupo só terá sucesso se *todos* os seus membros trabalharem em conjunto. Veenman *et.al.* (2002:89) referem também esta característica do trabalho colaborativo:

“Positive interdependence means that pupils see themselves as linked to others in the group in such a manner that they cannot succeed unless the other members of the group succeed. The pupils must really believe that they sink or swim together”.

⁴ (Johnson, Johnson e Holubec, 1984:8)

Relativamente à responsabilidade individual e colectiva para com o trabalho, esta deve ser incutida aos alunos desde o início. Se, por um lado, o grupo é responsável por atingir os objectivos propostos para a tarefa em mãos, por outro, cada membro dentro do grupo é responsável, individualmente, por contribuir para a mesma da melhor forma possível. Cria-se, desta forma, um sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos, valioso para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

Outro elemento destacado pelos autores é a interacção positiva e activa entre os membros do grupo, interacção essa que deve conduzir à promoção mútua de sucesso através da partilha de recursos, da entreajuda e do encorajamento mútuo. Esta interacção tem uma ligação directa com o trabalho efectivo de equipa que, por sua vez, depende da rede de apoio criada dentro do grupo a nível pessoal e da tarefa.

Do outro lado da pirâmide, temos o desenvolvimento de competências sociais (como, por exemplo, liderar, negociar ou resolver conflitos), necessários para que o grupo funcione eficazmente. O desenvolvimento destas competências tem, de novo, uma ligação de interdependência com o trabalho de equipa, assim como com o esforço contínuo no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de criar um conflito construtivo. Ou seja, é importante que o grupo se esforce por melhorar o seu trabalho, melhoria essa que pode ser atingida através da discussão e negociação – os conflitos construtivos que referimos.

Na terceira e última parte da pirâmide, os autores apresentam outros elementos importantes: um objectivo comum para o grupo – já mencionado –, a dedicação individual e ao grupo e, finalmente, a avaliação, por todo o grupo, do trabalho realizado, devendo os membros do grupo discutir a forma como progridem na tarefa, a forma como estão a atingir (ou não) os seus objectivos e a forma como mantêm (ou não) relações de trabalho eficazes.

Curtis e Lawson (2001) referem os comportamentos que caracterizam, de acordo com Johnson e Johnson (1996), uma interdependência social positiva: dar e receber ajuda, trocar informação, dar e receber feedback, desafiar-se e encorajar-

se mutuamente, reflectir em conjunto sobre o progresso na tarefa e sobre o processo levado a cabo. Havendo esta dependência recíproca entre membros do grupo, os alunos irão esforçar-se mais, obter melhores resultados, sentir um maior apoio e desenvolver uma auto-estima mais profunda do que em trabalhos individuais. Veenman *et al.* (2002), no seguimento destes comportamentos, acentuam que, num contexto colaborativo, espera-se que os alunos se ajudem, discutam e debatam, se avaliem mutuamente e preencham o conhecimento uns dos outros. É, daí, importante valorizar o percurso individual de cada um dentro do trabalho de todo o grupo.

Este quadro colaborativo de aprendizagem provoca algumas mudanças nos papéis dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – o professor e os alunos.

O professor, neste contexto, torna-se um mediador entre o aluno e a LE, tendo em vista o desenvolvimento do aprendente e das suas competências, a nível pessoal e a nível social. O professor auxilia o aluno a relacionar a informação nova com as suas experiências e conhecimentos anteriores, a encontrar estratégias para superar as suas dificuldades – no fundo, faz com que o aluno aprenda a aprender. O professor torna-se o facilitador de todo o processo, criando ambientes ricos, actividades que favoreçam a aprendizagem e oportunidades para o trabalho colaborativo. É, também, um modelo para os alunos, partilhando, com eles, o que pensa sobre os conteúdos e sobre o próprio processo – demonstrando, por exemplo, um procedimento possível para atingir o objectivo da tarefa (Tinzmann *et al.*, 1990).

Os mesmos autores destacam, ainda, outra mudança: a partilha do conhecimento. Embora seja o professor que possui o conhecimento vital sobre os conteúdos a leccionar, ele partilha esse conhecimento com os alunos e permite que estes lhe acrescentem os seus conhecimentos, as suas experiências pessoais, a sua linguagem, as suas estratégias e a sua cultura. O conhecimento é assim enriquecido, personalizado e partilhado.

Há, para além disso, uma partilha de autoridade. O professor convida os alunos a formular objectivos, a sugerir opções de outras actividades ou tarefas, a avaliar o

que aprendem. Os alunos são levados a ouvir outras opiniões, a tratar-se com respeito, a justificar respostas, a desenvolver um pensamento crítico e criativo e a participar num diálogo aberto e significativo. Têm poder de decisão e a hipótese de seguir os seus próprios interesses dentro da matéria leccionada.

Esta redefinição do papel do professor irá aprofundar-se com a introdução das tecnologias de informação e comunicação, aspecto descrito posteriormente.

Também o aluno vê o seu papel modificado. Cada aluno passa a adoptar um papel activo e a ser responsável pela sua própria aprendizagem, afastando-se do aprendente passivo, que se limita a escutar e absorver os conhecimentos transmitidos pelo professor.

Para além das redefinições de papéis já referidas, há outras características relevantes deste tipo de trabalho, destacadas por Arends (1994). Os alunos trabalham os conteúdos académicos em equipas – de preferência, equipas heterogéneas em conhecimento, raça ou sexo. Perante esta forma de trabalho, o feedback recebido é orientado para o grupo, e não para o indivíduo isolado. Por outro lado, há uma melhoria da performance do aluno – quer a nível académico, quer a nível pessoal.

É de destacar, também, o facto de cada membro do grupo ter responsabilidades específicas e complementares. As actividades levadas a cabo por cada membro do grupo são interdependentes, conduzindo à realização da tarefa final. Para além disso, a avaliação é, aqui, simultaneamente sumativa e formativa, do processo e do produto.

A implementação da colaboração na sala de aula nem sempre é pacífica ou reconhecida, consensualmente, como um benefício.

O trabalho colaborativo é frequentemente rejeitado pelos professores e remetido para tarefas extra-aula. É um facto que as aulas em colaboração tendem a provocar uma maior agitação e barulho, sobretudo em turmas numerosas. Para alguns professores, este aumento do barulho significa falta de disciplina ou de controle, o que nem sempre é o caso. Para que haja discussão e negociação dentro dos grupos, os alunos terão de falar e interagir mais entre si, o que implica mais ruído mas não obrigatoriamente indisciplina.

Para além disso, há também a ideia de que a aprendizagem colaborativa implica, da parte dos professores, mais tempo de preparação. Pese embora esta ideia não estar totalmente errada, há formas de contornar esta dificuldade. Os professores podem optar, por exemplo, por uma mudança progressiva e mais compassada das práticas, alterando gradualmente as actividades habituais. Podem, por outro lado, apostar na colaboração entre colegas quanto a materiais ou estratégias, o que diminuirá consideravelmente esse tempo acrescido de preparação (Tinzmann *et al.*, 1990). Se exigimos a colaboração entre alunos, será lógico que a implementemos, também, entre professores.

Simultaneamente, o trabalho em grupo é frequentemente desdenhado pelos alunos, por várias razões. Por um lado, os alunos nem sempre estão habituados ao trabalho colaborativo, pelo que será mais complexo implementá-lo entre eles, notando-se muita resistência. Por outro lado, os alunos que já trabalharam em grupo anteriormente tendem a encarar este tipo de trabalho como negativo, uma vez que permite que alguns alunos se aproveitem do trabalho dos colegas. Estas são, sem dúvida, críticas válidas e aspectos a ter em consideração antes de implementar esta forma social de trabalho nas turmas.

Importa, ainda assim, salientar as vantagens desta aprendizagem, que consideramos superiores aos riscos já apontados.

A aprendizagem colaborativa da LE é principalmente valorizada por permitir, ao aluno, uma participação mais activa no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Almeida (2001:18), esta participação irá criar, nos alunos:

“[...] auto-confiança e vontade de aprender, habilidades para cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendente, tendo em atenção os seus estilos e preferências de aprender, ou seja, é uma forma de lhes proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de skills sociais e de aprendizagem. [...] acreditamos que a aprendizagem da LE em moldes colaborativos proporciona um quadro favorável a construções cognitivas e linguísticas, progressivamente verificadas ou modificadas aquando das interacções tidas em grupo”.

Este desenvolvimento do indivíduo e das suas capacidades é uma das fortes vantagens do trabalho colaborativo, que justifica a sua escolha para este projecto.

Pavón Redondo e Serrano Hidalgo (2001) defendem que os alunos, em grupos pequenos, promovem relações multiculturais positivas e interacção entre si, num ambiente de trabalho em que se confrontam diferentes pontos de vista e se cria uma vasta riqueza de experiências educativas. Estas experiências irão ajudar os alunos a gerar habilidades cognitivas, que resultarão na capacidade de responder criativamente aos diferentes problemas que lhes sejam postos, tanto no contexto da sala de aula, como na sua vida pessoal.

Almeida (2001) concorda, frisando que, na aprendizagem colaborativa, cada membro do grupo contribui com o seu potencial cognitivo, afectivo e accional para realizar a tarefa. Os alunos tornam-se responsáveis pelas suas aprendizagens, que, por sua vez, se tornam mais ricas e diversificadas. Este ambiente de colaboração só poderá beneficiar o desenvolvimento pessoal dos alunos, fazendo-os crescer dentro da sala de aula, como indivíduos e como aprendentes, de acordo com o que foi já argumentado anteriormente.

Por outro lado, e de acordo com Loureiro (1994), o facto de estarem a trabalhar em conjunto leva os alunos a verbalizar a aprendizagem, debatendo, com os colegas, o tópico, ou explicando, uns aos outros, aspectos da tarefa. Ainda neste âmbito, há uma melhoria das suas competências sociais, fugindo da competitividade fomentada hoje em dia e caminhando em direcção a uma diversificada e criativa exposição a ideias, estratégias e procedimentos.

Hill e Hill (1990) distinguem vários benefícios da aprendizagem colaborativa. Produz melhores resultados e permite, aos alunos, uma compreensão mais profunda e um maior prazer na aprendizagem. Simultaneamente, desenvolve capacidades de liderança e promove atitudes e sentimentos positivos, entre eles a auto-estima e a sensação de pertença relativamente ao produto final. No fundo, entra na dimensão de uma aprendizagem inclusiva que dota os alunos de competências importantes para o futuro.

O trabalho em grupo tem, como já constatámos, diversas vantagens. Os alunos activam mais conhecimentos do que num trabalho individual e tendem a sentir-se mais motivados e a empenhar-se mais na tarefa em mãos. Os resultados serão claramente mais positivos, cumprindo a função social e instrucional da Escola.

1.2.2. Escrita colaborativa

A colaboração na escrita advém da convicção expressa por Hayes (2000) que a escrita é, primordialmente, uma actividade social. Esta sua característica remete-nos para a principal intenção da escrita: a intenção comunicativa. Escrevemos para comunicar com outros seres humanos. Interligada com esta intenção está a contextualização social do acto de escrever. O que escrevemos, a forma como escrevemos e para quem escrevemos são aspectos ditados pelo contexto social em que nos inserimos, dependendo das convenções sociais que nos foram transmitidas (Hayes, 2000). Esta dimensão identitária da escrita foi já abordada anteriormente, de acordo com Ivanič (1998).

Murray (1992) divide a escrita colaborativa em dois tipos, conforme a interacção que a compõe: o tipo de escrita colaborativa em que a interacção ocorre no papel e o tipo de escrita colaborativa em que a interacção é oral. Os comentários feitos no primeiro são, habitualmente, em relação ao conteúdo (de forma global) e a aspectos linguísticos (erros, gralhas, construções gramaticais).

A autora aponta, seguidamente, diversas estratégias ou regras para um trabalho de escrita colaborativa de sucesso. É importante, como já foi dito, que o grupo possua um objectivo comum, para que a colaboração seja eficaz e centrada na produção de um produto comum. Deve, ao mesmo tempo, existir, no grupo, diferente conhecimento, para que a comunicação seja verdadeira e para que os membros tenham de negociar aspectos do texto como o conteúdo, o estilo, entre outros. Este conhecimento diferenciado pode ser construído através de actividades de *information gap*, em que os membros do grupo não possuem toda a informação de que necessitam, tendo de a solicitar junto de outros colegas.

O grupo deve, para além disto, ter oportunidade de se distanciar do texto – e das versões – que vão escrevendo, quer em termos espaciais, quer em termos temporais. Este é um aspecto já previsto na escrita processual de Williams (1998), em que o autor recomendava um momento de pausa antes de efectuar a leitura do texto para as revisões. Estas versões ou rascunhos dos textos são aqui adoptados como instrumentos didácticos da composição, uma vez que

segmentam o processo de escrita, permitem analisar os procedimentos seguidos pelo aluno, servem como materiais de apoio à revisão e como fonte de ideias para outros textos. Adicionalmente, têm a vantagem de enfatizar o processo, aliviar a carga excessiva da versão final e motivar à leitura e revisão.

O facto de os alunos escreverem em conjunto permite-lhes receber mais feedback, abrindo assim caminho para uma melhoria dos textos produzidos e a uma interacção mais significativa. Esta interacção implica uma interiorização de valores e de competências sociais dos indivíduos, para além de proporcionar, aos alunos, espaço para a discussão de versões, a troca de ideias sobre os textos, a leitura em voz alta dos textos, a criação de uma audiência alvo – o grupo e não só o professor – etc. (Herrmann, 1989).

Apesar da autonomia e independência fomentada pelo trabalho colaborativo, este não é, de forma alguma, sinónimo de um menor envolvimento do professor. De facto, o professor irá intervir mais frequentemente e de forma mais personalizada, guiando os alunos durante a escrita, no seu papel de facilitador já antes abordado. É, por outro lado, o gestor da tarefa, guiando o trabalho, negociando a tarefa, esclarecendo dúvidas se necessário, etc. Finalmente, o docente, durante a escrita colaborativa, pode, para além de ajudar o aluno, participar na própria actividade – escrevendo com os alunos ou apresentando-lhes os seus próprios textos como modelos de processo de escrita.

Entre alunos, há também várias formas possíveis de colaboração. Os alunos podem elaborar, em grupo, um texto comum, para o qual todos contribuíram. É possível dividir a tarefa geral em sub-tarefas, distribuídas entre membros do mesmo grupo ou entre grupos diferentes: um grupo ou membro do grupo dá as ideias, outro organiza-as, outro revê-o e outro corrige-o. Estas são apenas algumas das possibilidades da escrita colaborativa.

1.2.3. Colaboração através do computador

O recurso ao computador no contexto da sala de aula parece, igualmente, contribuir para a promoção de um ambiente colaborativo (Herrmann, 1989).

A comunicação através do computador e da Internet fornece, aos alunos, oportunidades extra de prática linguística em contextos reais. Ao encontrarem-se a distância, a escrita torna-se o veículo lógico de comunicação, permitindo, aos alunos, interagir de uma forma rápida e eficaz através das diferentes ferramentas disponíveis – assíncronas e síncronas. A comunicação assíncrona distingue-se por ser mais lenta do que a síncrona, permitindo aos alunos pensar, pesquisar, se for o caso, explicar o seu ponto de vista e reflectir sobre as contribuições prestadas. Algumas das suas ferramentas são o *e-mail* e os fóruns de discussão. Já a comunicação síncrona tem de ser imediata, uma vez que implica uma grande pressão psicológica para responder o mais rapidamente possível – como acontece, por exemplo, nos *chats*. Os alunos não têm qualquer oportunidade de reflectir, pesquisar, etc., como acontece na comunidade assíncrona.

Ambas as formas de comunicação proporcionam uma aprendizagem realista e próxima da esfera pessoal dos alunos – é comum, actualmente, os jovens comunicarem uns com os outros através de *chat* e *e-mail*, entre outros. O facto de se aproximar o contexto de ensino-aprendizagem a domínios com que os alunos se identificam incrementa a sua motivação e interesse. Para além disso, a colaboração entre alunos tende a provocar a co-construção do conhecimento e uma participação mais activa, tal como nos apontam os autores Veerman e Veldhuis-Diermanse (sem data).

Há, primeiramente, que atentar nas características da colaboração *online*, descritas por Fåhræus (2001). A comunicação *online* ocorre independentemente do espaço em que se encontram os participantes. É também independente do tempo – demora um certo tempo para que os participantes escrevam o que pensam e o enviem, assim como demora um certo tempo a ser respondido. É uma comunicação permanente: o que se escreve fica registado no computador, podendo ser re-utilizado e constituir-se enquanto material para futuras e repetidas reflexões.

Não possui as indicações de significado transmitidas pela linguagem corporal e por sinais não-verbais e para-verbais. Pese embora esta falta reduzir a

expressividade comunicativa e conduzir, possivelmente, a interpretações erradas, pode também ajudar a um maior enfoque no conteúdo.

A autora aponta os seguintes factores para uma aprendizagem colaborativa de sucesso: uma comunicação eficaz entre os participantes; a motivação dos alunos para colaborarem uns com os outros; o acesso eficiente a informação e a outros recursos. Estes são factores essenciais para que ocorra a aprendizagem num contexto de colaboração *online*.

Para além destes factores, torna-se claro que, quando o trabalho de escrita é feito em grupo, o facto de o texto estar no computador facilita as interacções entre os alunos, uma vez que está acessível a todos e é facilmente revisto ou comentado. Essa interacção estende-se, simultaneamente, a todos os membros do grupo, contrariamente ao trabalho de grupo presencial. Neste, torna-se mais fácil apenas um aluno escrever e os outros membros do grupo distraírem-se ou discutirem outros assuntos. As interacções entre os elementos tendem, portanto, a ser mais ricas e diversificadas em trabalho colaborativo através do computador.

No entanto, tal como foi anteriormente referido sobre a implementação da colaboração na sala de aula, há vários aspectos a ter em conta quando transportamos a colaboração para um ambiente a distância ou *online*.

Misanchuk e Anderson (2001) recomendam um primeiro contacto pessoal entre os membros do grupo *online*, uma vez que as interacções presenciais permitem a criação de laços iniciais mais fortes, conduzindo a um maior sentido de comunidade desde o início.

Torna-se necessária, também, uma maior orientação dos alunos por parte do professor, uma vez que o trabalho decorrerá num ambiente novo, possivelmente desconhecido de alguns alunos. Há que considerar que diferentes alunos podem possuir diferentes níveis de conhecimento e familiaridade com as tecnologias, pelo que o professor deve estar preparado para lidar com essa diversidade. Estes são apenas alguns dos aspectos a ter em conta ao implementar a colaboração a distância, que serão descritos em maior detalhe na secção que se segue.

Em termos de avaliação, Macdonald (2002) aponta várias vantagens à colaboração *online*. O facto de providenciar um registo escrito das interacções

entre os alunos facilita a análise do seu desempenho, em contraste com o trabalho colaborativo na aula, em que é impossível um só professor dar conta das participações de todos os alunos e avaliá-las. Este registo pode ser usado duplamente: para avaliar o processo colaborativo do grupo e o desempenho de cada indivíduo nesse processo, mais uma vez dois aspectos dificilmente avaliados em trabalho de grupo presencial. A avaliação do trabalho colaborativo subdivide-se, portanto, em dois focos: a qualidade do produto final e a contribuição de cada indivíduo para esse produto final.

A presença do computador no ensino será abordada de seguida.

1.3. As TIC e o Ensino

1.3.1. Introdução das TIC no Ensino

A introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no nosso quotidiano tem produzido modificações a vários níveis, nomeadamente nas formas de trabalho, de comunicação e de acesso ao conhecimento.

Estas modificações têm, obrigatoriamente, repercussões no ensino, uma vez que alteram as exigências do mercado de trabalho, as expectativas que os alunos alimentam e o próprio meio através do qual aprendem. É comum, presentemente, os alunos pesquisarem os mais diversos assuntos na Internet ou adquirirem programas educacionais interactivos – dois dos muitos modos de aprendizagem com as TIC. Por outro lado, a própria Escola tem vindo a integrar as tecnologias na formação dos alunos, assumindo o seu dever de reflectir a realidade em que os alunos vivem. De facto, a prática do trabalho com as TIC favorece a articulação da escola com o mundo real e, para além disso, prepara o aluno para as exigências crescentes do mundo profissional e académico (Afonso, 1993).

A introdução, em Portugal, do computador no Ensino data já dos anos 80, com o projecto de alfabetização tecnológica da sociedade através da escola, do qual resultaria o “Relatório Carmona” e, posteriormente, com o Projecto Minerva. Tem havido, desde essa época, uma crescente preocupação para com a renovação da

escola e a integração, na aprendizagem, dos domínios pessoais dos alunos – preocupações essas que justificam o recurso ao computador. No entanto, no caso específico das aulas de LE, o computador não pertence ainda às rotinas pedagógicas, sendo muito raramente usado. Este desfasamento entre as dimensões pessoais dos alunos e as formas de trabalho dentro da sala de aula afasta cada vez mais os alunos da disciplina em si e da Escola em geral.

No entanto, há diversas dimensões a considerar quando perspectivamos as TIC nas nossas salas de aulas.

Afonso (1993) identifica quatro concepções possíveis. O computador pode ser concebido como uma “máquina de ensinar”, o que implica a utilização de programas muito estruturados, que guiam o aluno ao longo de um percurso único, previamente delineado e decidido, possibilitando apenas uma resposta. É uma abordagem centrada no produto.

Pode, também, ser perspectivado enquanto objecto de estudo, focando-se os alunos na análise do computador e do seu funcionamento – como acontece em disciplinas de Introdução à Informática.

Outra concepção será o computador enquanto recurso e facilitador de tarefas. Nesta concepção, o computador irá auxiliar o processo de ensino-aprendizagem através do recurso a programas não especificamente criados para o Ensino. É uma utilização das tecnologias de forma semelhante à que acontece na vida pessoal do aluno.

Por fim, o computador pode ser encarado como “máquina ensinável”, desenvolvendo, nesta perspectiva, as capacidades cognitivas do aluno através do controlo que ele exerce sobre o computador, em disciplinas de iniciação à programação.

É importante destacar que o sistema humano de informação não consegue absorver informação com a rapidez e complexidade com que a tecnologia a distribui. Daí que seja necessário que os meios de transmissão de conhecimento se adaptem às capacidades humanas, assim como é importante que se reconheça a inadequabilidade de um método igual para todos os indivíduos. Há

significativas diferenças cognitivas e motivacionais entre os indivíduos, que conduzem a diferentes estratégias instrucionais.

A presença das TIC no Ensino criam dimensões pedagógicas novas, privilegiando programas de ensino personalizados e uma aprendizagem individualizada e pessoal, fruto de uma planificação flexível.

As características mais positivas e marcantes das TIC advêm do facto de estas serem interactivas, instantâneas e claramente inovadoras, incorporando som e imagem com qualidade. Possibilitam o intercâmbio com outras pessoas independentemente de lugar e tempo, assim como com uma vasta diversidade de informação (imagem, som, texto...), que pode ser acedida de várias formas – como acontece, por exemplo, nos hipertextos, onde é possível criar uma leitura individualizada e pessoal do mesmo texto, seguindo as alternativas existentes em termos de *links*. Os hipertextos reproduzem a forma associativa do pensamento humano, criando redes de conceitos interrelacionados através dos referidos *links* dentro do próprio texto, permitindo uma interacção diversificada com o conhecimento e a criação de caminhos pessoais e individualizados pela informação. Como nos refere Álvarez (2001:160), “a escrita não-sequencial do hipertexto permite representar a informação e o conhecimento, capturando as diversas conexões entre seus componentes”.

Por outro lado, é possível, graças à capacidade do hipertexto e dos sistemas multimédia, estruturar a informação de uma forma hiperdimensional. O acesso a diversos recursos (bibliotecas, materiais, etc.) é facilitado, assim como a actualização dos conteúdos e a provável motivação, através das imagens e efeitos possíveis, dos alunos mais desinteressados⁵. A Internet, por exemplo, possibilita uma constante interacção entre os alunos – independentemente da hora e local em que se encontram – assim como uma maior acessibilidade e conveniência no acesso a todo o tipo de informação (Nachmias e Segev, 2003). A utilização destas tecnologias parece melhorar a qualidade do ensino, o objectivo para o qual trabalhamos.

⁵ Falcó, Txema: *Crear Unidades Didácticas em formato web. Ventajas e Inconvenientes*. In: <http://www.geocities.com/Athens/Sparta/6407/Elbuenoyelmalo.html#arriba> (consultado em 19 de Março de 2004)

A incorporação simultânea de vídeo, gráficos, texto, som e animação representa, igualmente, uma valiosa ajuda para o aluno e para o seu percurso académico – sobretudo no Ensino Superior. A variedade de meios de transmissão da informação facilita ao aluno a tarefa de receber, processar e actuar sobre a informação que lhe é apresentada, mantendo-o activo e envolvido ao longo do processo. Por outro lado, desenvolve, no aluno, maior adaptabilidade perante as mudanças sociais e tecnológicas da actualidade.

Se é verdade que a Escola deve reflectir o mundo em que se integra, não deixa de ser igualmente verdade que a Escola deve dirigir-se e adequar-se a quem a frequenta. É um factor importante o tipo de alunos que encontramos nas salas de aula de hoje: um público ávido, habituado ao ritmo vertiginoso dos vídeos musicais, dos jogos de vídeo (Hill, 2000), dos telemóveis de terceira geração ou do acesso a Informação através da Internet. O ritmo compassado e passivo do ensino tradicional dificilmente os motivará ou interessará. É necessário algo mais adequado às suas exigências. As novas formas de ler, escrever e aceder ao conhecimento devem corresponder a novas formas de aprender e ensinar, pensar e avaliar. Como refere Portal (2001):

“Sala de aula, tal qual vem sido mantida, já cumpriu com o seu papel, correspondendo a uma escola massificadora, elitista e excludente, preocupada com o desenvolvimento de um currículo fragmentado e descontextualizado, com um aluno sem acesso facilitado aos saberes e com um professor único responsável de propiciar sua transmissão”⁶.

Presentemente, as TIC são já parte integrante do mundo educativo. A questão coloca-se agora em *como* as usar, de forma a que o aluno beneficie de um processo de ensino-aprendizagem mais realista e proveitoso do ponto de vista cognitivo. O aluno deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem e não o computador, sendo, assim, importante o que o aluno faz com o computador e não o contrário (Teodoro, 1992).

Importa não associar a introdução destas tecnologias no ensino com a mera substituição do quadro ou do manual escolar. Não se trata de perpetuar o ensino

⁶ Não são apresentadas páginas para esta citação, uma vez que o texto original não estava paginado.

tradicional através de um novo meio, até porque de nada vale eternizar os métodos de ontem com as tecnologias de hoje. Interessa, sim, reformular as formas de aprendizagem, de interacção e de reflexão (Teodoro, 1992), através de práticas inovadoras com base no computador e nas suas imensas potencialidades.

É particularmente importante a introdução das TIC no ensino universitário, uma vez que este ensino está a formar profissionais qualificados, que devem revelar-se conhecedores da teoria que lhes compete mas também da actualidade que os rodeia. Estes sistemas de (in)formação, nas palavras de Siles Rojas & Reyes Rebollo (2003)⁷:

“de una parte, desarrollen habilidades relacionadas con el manejo y uso de la información a través de las nuevas tecnologías y, de otra, favorezcan el aprendizaje autónomo sin necesidad de tener que coincidir ni en el espacio ni en el tiempo para poder desarrollar un proceso de aprendizaje personal. Sólo de esta forma los universitarios van a adquirir un conjunto de competencias transferibles, necesarias y exigidas para cualquier desempeño profesional”.

De acordo também com Almenara (1996), ao levar o aluno a trabalhar com diferentes tipos e meios de informação, estaremos a desenvolver a capacidade crítica e a flexibilidade dos indivíduos. Estas novas capacidades irão contribuir para um desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, que, no contexto actual, se revela muito positivo, dada a crescente competitividade do mercado de trabalho.

Embora trazendo notáveis vantagens, a presença do computador na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem introduz, também, algumas alterações, sobretudo na relação aluno-professor. Ambos podem encarar o computador como mais um participante ou como um intruso no processo de ensino-aprendizagem. Esta última posição arrasta consigo uma atitude algo negativa, que resultará numa resistência às tecnologias. A posição contrária, por outro lado, encara a presença da tecnologia como facilitadora ou como um complemento aos recursos mais habituais, o que se traduz numa atitude mais positiva.

⁷ Não são apresentadas páginas para esta citação, uma vez que o texto original não estava paginado.

A utilização das TIC define um novo aluno, posicionado *ao leme* do processo, um novo espaço na comunicação – mais aberto e flexível – e um novo professor. Este oscila entre o papel de aprendiz e de tutor, ensinando e aprendendo alternadamente (Pais, 1999). Mais do que uma fonte de referência, é um companheiro na aventura de aprender, lado a lado com o aluno. Torna-se, assim, necessária uma renovada educação dos professores, fornecendo-lhes ferramentas para trabalhar neste novo contexto. Aqui se encerra a riqueza desta nova aprendizagem, na alteração de pressupostos tradicionais e na redefinição e adaptação do processo de ensino a uma nova realidade.

O facto de o professor se tornar um companheiro de aprendizagem obriga a que o aluno se torne mais autónomo, adoptando uma postura mais activa e, portanto, mais rentável do ponto de vista da aprendizagem. É urgente esta modificação no papel do aluno, sobretudo no contexto actual de desmotivação e insucesso escolar.

Estas alterações e redefinições contribuirão para uma nova aprendizagem, mais personalizada e mais próxima do indivíduo, sem a obrigatoriedade de um trajecto igual para todos. Para além disso, com a crescente interactividade permitida pelos computadores, o aluno participa, de forma cada vez mais activa, na manipulação e organização da própria informação, conferindo-lhe uma forma multidimensionada e recorrendo a diversos canais – som, palavra, imagem, movimento –, que resultam muito motivadores para o aluno (Pais, 1999).

Especificamente em relação à escrita, o computador revela-se, também, pleno de potencialidades. As vantagens que trouxe para a escrita, quer em língua estrangeira, quer em língua materna são várias, entre elas a facilidade de revisão e correcção do texto, o que transmite, ao utilizador, uma sensação de liberdade de acção. Depois de escrito no processador de texto, o texto é facilmente manipulado, uma vez que há diversas ferramentas que permitem cortar, reformular, mover, apagar, acrescentar, etc. Por outro lado, o computador disponibiliza vários mecanismos de ajuda à revisão, entre eles dicionário de sinónimos, verificação da gramática ou da ortografia. Permite, também, diferentes

e atraentes formas de apresentação do texto final, que podem adequar-se a diferentes audiências. Esta atraente apresentação contribui para um incremento do orgulho e da auto-estima dos alunos no trabalho feito e, conseqüentemente, da sua motivação⁸. Para além disso, o aspecto material de um texto (o tipo de letra, o seu corpo, as cores e imagens usadas ou não...) é também um veículo de transmissão de significado, potencializado pelo recurso ao computador.

Por outro lado, há um paralelismo interessante entre a forma como alteramos o texto escrito no computador e a forma como aprendemos uma língua. No nosso percurso de aprendizagem, acrescentamos, ao conhecimento que possuímos, novas ideias, vocábulos e estruturas. Da mesma maneira, ao trabalhar no processador de texto, vamos integrando, num texto simples, alterações, novas ideias, expansões ou melhoramentos linguísticos (Rendall e Davies, 1999).

O computador parece, assim, ser um elemento facilitador do processo de escrita, libertando os alunos dos constrangimentos que o papel impõe à revisão e permitindo uma partilha simplificada do texto entre os próprios autores (se em grupo) e entre autor(es) e público.

1.3.2. Mitos e resistências em relação às TIC no Ensino

Não se pretende, todavia, perspectivar a integração do computador na sala de aula de forma utopicamente positiva. Qualquer experiência ou mudança acarreta consigo aspectos positivos e negativos. O que tentamos, aqui, clarificar, é o facto de nos parecer que as vantagens deste tipo de trabalho ultrapassam largamente as desvantagens.

Seria indispensável criar mais oportunidades para a formação de professores na área da aplicação das TIC nas diferentes disciplinas, por forma a criar os conhecimentos e a segurança profissional necessários nos professores que queiram apostar nestas novas práticas. Mas mais urgente ainda será a desconstrução das resistências e mitos que envolvem o uso do computador no Ensino. Muitos deles advêm, precisamente, do facto de os professores

⁸ Haezwindt, Pam: *A word processor is more than a writing machine*. In: <http://curriculum.becta.org.uk/docserver.php?docid=2536> (consultado em 19 de Março de 2004)

desconhecerem as potencialidades do trabalho com o computador, não o integrando ainda nas suas rotinas pessoais.

Há, claramente, uma forte resistência ao recurso ao computador, dado que este implica, por parte dos professores, uma profunda planificação das actividades, uma aprendizagem pessoal do seu funcionamento e, por fim, alguma incerteza do seu sucesso. De muito depende a implementação com sucesso do computador no Ensino: da motivação dos alunos (uma vez que também há alunos a quem não lhes agrada este tipo de trabalho), do próprio funcionamento da tecnologia, da aptidão dos alunos para o trabalho em causa, entre outros.

Muitos professores revelam alguma resistência à alteração das suas práticas, estando habituados a seguir rotinas “confortáveis”, que respondem às suas necessidades e se adaptam a elas. Recorrer ao computador vai exigir, do professor, uma reformulação do seu papel e das suas práticas: uma atitude mais eclética, uma partilha do poder dentro da sala de aula e uma diversificação das estratégias e recursos didácticos (Afonso, 1993). O professor irá agir de forma mais discreta, menos activa, deixando ao aluno espaço para a autonomia, a motivação e a descoberta guiada. Isto durante o trabalho com o computador, uma vez que a preparação prévia, por parte do professor, é aqui muito mais extensiva. Para que uma aula com TIC decorra com sucesso, é necessário que o professor escolha criteriosamente os objectivos e estratégias a implementar, planifique cuidadosamente cada actividade e conheça na totalidade os programas a utilizar (Loureiro, 1994).

Warschauer e Kern (2000) identificam os factores de sucesso para um trabalho educacional com as tecnologias. As actividades a implementar devem ser centradas no aluno e no que ele irá fazer com o computador e, se possível, devem basear-se em situações comunicativas reais e adequadas ao aluno em questão. Por outro lado, devem proporcionar, ao aluno, experiências significativas que lhe permitam explorar e exprimir a sua identidade.

Esta mudança nas práticas e nos pressupostos educativos provoca resistências, mas, por outro lado, pode, também, incorrer em benefícios para os implicados no processo, que talvez se verifiquem superiores às dificuldades encontradas.

1.3.3. *Blended Learning*: um novo modelo de ensino

As profundas mudanças que ocorreram, nos últimos anos, no Ensino Superior e nos alunos que o frequentam conduziram a uma crescente ênfase no recurso a métodos mais flexíveis de ensino – onde nasceu, também, o interesse pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, já abordado em páginas anteriores.

Neste contexto, o ensino a distância ganhou rapidamente terreno, inicialmente pelas suas vantagens para os alunos que estavam impossibilitados de assistir às aulas por motivos de distância, tempo, dinheiro ou saúde. No entanto, o recurso ao ensino a distância não se restringe já a estes motivos e o uso das tecnologias não invalida, presentemente, o ensino presencial – sobretudo nos modelos de *blended learning*.

Blended learning, ou *hybrid learning*, é uma aprendizagem que incorpora o ensino tradicional e o ensino a distância. O seu objectivo é reunir as melhores características de ambos, promovendo uma aprendizagem activa e independente⁹. Mais uma vez, o aspecto mais importante a ter em conta ao implementar este modelo de ensino será a reconsideração dos conteúdos de acordo com os novos meios disponíveis (Voos, 2003).

A componente de ensino a distância deste modelo apresenta vários pontos positivos. Um deles é a conveniência e flexibilidade de acesso. Os alunos e o professor trabalham segundo a sua própria disponibilidade, sem a obrigatoriedade de um horário fixo. Esta característica é, no contexto actual, um aspecto valioso, uma vez que há cada vez mais solicitações para os alunos fora da Universidade (pessoais e também profissionais), tornando-se crescente o número de trabalhadores-estudantes. No entanto, esta liberdade exige, dos alunos, alguma disciplina intelectual e uma gestão responsável do tempo (Portal, 2001).

Por outro lado, a rapidez de acesso a informação distante que permite traz consigo a tão necessária “democratização” do Ensino, sem dúvida uma mais-

⁹ Garnham, Carla; Kaleta, Robert: Introduction to Hybrid Courses. In: Teaching with Technology Today. Volume 8, Number 6: March 20, 2002. <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm> (consultado em 19 de Março de 2004)

valia. Há, também, uma interacção maior e mais qualitativa entre alunos e entre alunos e professor, dado que não há a restrição de tempo comum da aula (muitas vezes monopolizado por alunos mais expeditos). Os alunos mais tímidos, por exemplo, descobrem aqui uma forma e espaço novos para se expressarem, sem as inibições decorrentes das aulas presenciais. O ambiente a distância pode revelar-se mais rico, motivador e interactivo do que o ambiente presencial. De facto, a tão deteriorada interacção professor/aluno pode beneficiar com este modelo de ensino, dado que o professor se encontra mais disponível para um contacto pessoal e individualizado (através do *e-mail*, por exemplo), podendo responder mais facilmente às dúvidas ou exigências educacionais de cada aluno.

O *e-mail* apresenta diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, apontadas por Pérez e Garcias (1996). O facto de permitir uma comunicação assíncrona implica maior flexibilidade, dado que não obriga a que o destinatário esteja presente no momento do contacto. Apesar desta característica, o tempo entre a emissão e a recepção da mensagem é praticamente instantâneo, o que agiliza a comunicação. Para além disso, não impõe qualquer limite à participação, implicando maior igualdade e justiça entre os alunos do que no contexto de sala de aula, frequentemente dominado por alunos mais participativos.

O facto de estarem a distância tende, igualmente, a incutir uma maior responsabilidade aos alunos, pois são eles que se encontram no centro do processo (Pinto, 2002). O aluno é obrigatoriamente mais activo e mais participativo, o que o valorizará. Outro aspecto importante é a possibilidade que este modelo de ensino oferece de atender à variedade de estilos de aprendizagem que encontramos numa turma, pois permite a diversificação já abordada na apresentação de materiais (com recurso a vídeo, som, imagem, movimento, palavra). Por outro lado, cria um espaço amplo para a coexistência de diferentes estilos de aprendizagem. O aluno é livre de escolher, de acordo com as suas preferências, o modo como acede à informação, assim como é livre de gerir o seu processo de ensino-aprendizagem da forma que melhor se adequa ao seu estilo.

Os benefícios deste novo formato estendem-se ao trabalho de escrita colaborativa, na medida em que este ensino facilita a publicação dos diversos textos ou versões e a interacção com cada um desses textos e versões (Kimball, 1998). Como já foi anteriormente referido, o facto de um texto ser apresentado num processador de texto e ser disponibilizado *online* torna todo o processo colaborativo mais fácil. Ainda assim, não basta juntar os membros de um grupo num espaço virtual para que exista colaboração. É necessário criar um sistema de trabalho que forneça, a cada membro do grupo, um papel específico, regras para a escrita e uma interdependência entre todos (Kimball, 1998). Estes aspectos foram já explicados em páginas anteriores.

É claro que o ensino a distância não será a solução para os problemas de ensino-aprendizagem, mas é também claro que amplia as possibilidades de propagação de informação e de interacção entre indivíduos, deixando, a cargo dos alunos, a definição do espaço e tempo de aprendizagem.

Surgem, no entanto, alguns obstáculos a ter em conta. A adaptação dos alunos ao novo ambiente de aprendizagem é, por vezes, difícil e requer um grande apoio por parte do professor. É muito importante, desde o início, que os alunos sejam cuidadosamente orientados, sabendo, assim, exactamente o tipo de trabalho a realizar e os objectivos a atingir. Torna-se essencial, por exemplo, a existência de guias de participantes, disponíveis na plataforma de ensino (com calendário, explicações, primeiras tarefas a realizar, etc.). Estes guias, se bem estruturados, podem ajudar o aluno a integrar-se no curso mais facilmente, orientando-o de forma clara e objectiva para o caminho da aprendizagem (Hofmann, 2001).

Outros obstáculos possíveis são os conhecimentos técnicos necessários, a mudança na organização do tempo lectivo, os receios comuns em relação à tecnologia ou ao acesso, o tempo necessário (superior ao do ensino presencial) ou a qualidade da interacção social, entre outros. Sands (2002), reconhecendo estas dificuldades reais, oferece algumas sugestões de resolução dos problemas. Uma delas poderá ser começar por projectos pequenos, com objectivos bem definidos, planeando actividades interactivas, que ponham o aluno em contacto com o Outro e com o professor. Por outro lado, é importante preparar-se,

enquanto professor, para uma perda de poder e para uma maior e mais constante exigência de trabalho, características deste modelo de ensino. É importante, ainda, o professor ser explícito em relação ao tempo disponível e estar preparado para ensinar outros *skills*, assim como planejar cuidadosamente o tempo de aula para conjugar com o trabalho *online*.

O ‘segredo’ deste modelo de ensino não é, fundamentalmente, a inclusão das tecnologias de comunicação e informação no ensino tradicional, mas sim a reformulação dos conteúdos de acordo com novas escolhas de métodos, instrumentos e meios. Como já foi referido, o importante é o que os alunos fazem com o computador e não o contrário, estando a ênfase na pedagogia e não na tecnologia (Voos, 2003). Os materiais a fornecer aos alunos devem estar adaptados a esta nova modalidade, não podendo copiar os do ensino presencial. Têm de prever os interesses dos alunos e a forma como eles acedem à informação (Pinto, 2002). Este é um aspecto importante a ter em conta desde o início da implementação do modelo para, assim, atingir a valorização pretendida do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos obstáculos apontados e das dificuldades que nos seria impossível nomear aqui na totalidade, este modelo de ensino e de aprendizagem aparenta encerrar inúmeras potencialidades para o ensino de hoje, potencialidades essas que, quando devidamente exploradas, só podem resultar numa aprendizagem valorizada e num ensino melhorado, neste caso particular, da competência de escrita. Como é frequentemente referido, “Hybrid courses can capture the best of both worlds”¹⁰, uma vez que usufruem do apoio presencial das aulas ‘tradicionais’ e da comunicação facilitada do ambiente a distância.

Estando, neste ponto, já apresentada a fundamentação teórica em que nos baseámos, cabe, agora, descrever o projecto de intervenção levado a cabo, tema do capítulo que se segue.

¹⁰ Brown, David: Hybrid Courses are best. In: <http://www.wfu.edu/~brown/Syllabus%20Articles/SylHybrid%20Courses.htm> (consultado em 20 de Março de 2004)

Capítulo 2: O projecto de intervenção

2.1. Metodologia

O estudo que desenvolvemos integra uma abordagem mista, simultaneamente qualitativa e quantitativa. Define-se como qualitativa no sentido em que a análise dos dados é feita em termos de conteúdo. No entanto, uma vez que inclui dados quantitativos e estatísticos – nomeadamente no que diz respeito aos questionários – pode, igualmente, considerar-se quantitativa.

Uma das características da investigação qualitativa é a sua flexibilidade, na medida em que se adapta aos contextos mutáveis a que se aplica. Em suma, a investigação qualitativa procura estudar o que os indivíduos dizem e fazem, com a intenção de gerar teorias e hipóteses – não tanto verificá-las. Recorre a técnicas de recolha de dados como os estudos de caso, entrevistas de profundidade, observação participante, gravações áudio e vídeo, entre outras. O investigador torna-se o filtro de todos os dados recolhidos, um aspecto que pode conduzir a alguma subjectividade. Esta poderá ser combatida através da triangulação dos dados: recolhendo e analisando os dados a partir de diferentes ângulos, para compará-los e contrastá-los entre si.

No entanto, uma vez que a investigação em causa cruza também dados quantitativos, foi necessária a análise estatística dos mesmos – recolhidos por questionário. A sua precisão, rigor e clareza dos resultados facilita, depois, a interpretação qualitativa. Tal como referem Quivy e Van Campenhautd (1998:223): “Apresentar os dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”.

O projecto levado a cabo integra-se no paradigma investigativo construtivista, de acordo com Guba (1990). O autor define a realidade como um conjunto de construções mentais múltiplas, com raízes sociais e experienciais, locais e específicas que dependem, na sua forma e conteúdo, dos indivíduos que possuem essas construções. A mesma experiência é vivenciada, de forma diferente, por cada indivíduo nela envolvido, dependendo do contexto e das vivências passadas de cada um. Daí que a realidade comum seja encarada como

uma construção social e múltipla. Existe como um conjunto de construções holísticas e com significado que são, na sua natureza, conflituosas e dialécticas do ponto de vista intra e interpessoal. Nas palavras de LeCompte (1992:252): “Truth is completely relative to context”.

Metodologicamente, o construtivismo exige que a investigação se instale no contexto natural, com um método hermenêutico e dialéctico, focando os processos sociais de construção e reconstrução da realidade. As próprias conclusões emergentes da investigação construtivista resultam do processo de interacção entre os inquiridos e o inquiridor. Este método, encarando a realidade holisticamente, encontra o significado implícito na actividade humana. Pode ser, simultaneamente, de ordem qualitativa e quantitativa, como acontece no âmbito desta investigação.

Neste capítulo, iremos tratar a investigação levada a cabo: os seus objectivos e questões investigativas e os seus intervenientes, que denominámos, dado o contexto, de colaboradores. Para além disso, abordaremos a execução do projecto, assim como o *corpus* recolhido e seu tratamento.

2.1.1. Objectivos e Questões Investigativas

Dadas as características do projecto, o *corpus* recolhido é consideravelmente diverso, incluindo os textos produzidos pelos alunos colaborativamente, as interacções gravadas na plataforma (através do fórum de discussão e *chat*) e as entrevistas feitas com os grupos no final do projecto.

Como tal, os objectivos desta investigação são:

- i) identificar e caracterizar aspectos evolutivos do processo de escrita na colaboração a distância;
- ii) identificar e analisar estratégias postas em prática pelos participantes em trabalho de escrita colaborativa a distância em ILE;
- iii) determinar de que forma o ensino a distância facilita a fase de revisão colaborativa do processo de escrita.

Estes objectivos foram determinados no seguimento de duas principais questões de investigação (destacadas a *bold*), sendo que a primeira se subdivide em quatro outras:

1. De que modo as actividades de escrita colaborativa a distância favorecem o desenvolvimento de competências de escrita em ILE?

- a) De que estratégias se servem os alunos para o trabalho de escrita colaborativa a distância em ILE?
- b) Que aspectos evolutivos do processo de escrita podem ser identificados na colaboração a distância?
- c) Que competências de escrita se destacam?
- d) De que forma o ensino à distância facilita a fase de revisão colaborativa do processo de escrita (uma vez que os alunos podem refugiar-se no *anonimato* do ensino a distância para fazer uma revisão mais distanciada do trabalho dos colegas)?

2. Como se caracteriza o desempenho, a nível escrito, dos alunos num ambiente colaborativo de aprendizagem a distância?

Foram descritos e, posteriormente, analisados os dados recolhidos que, como já referimos, são variados: os textos escritos colaborativamente ao longo das diferentes fases e as interacções durante as tarefas (no fórum de discussão e no *chat*), complementados com questionários aos participantes e, posteriormente, entrevistas aos alunos seleccionados para o estudo de caso. Todos estes dados se reportam aos dois grupos escolhidos como estudos de caso, os quais abordaremos mais à frente.

Subjacente a estas finalidades, objectivos e questões, esteve a esperança de conseguir, com esta investigação, desenvolver conhecimento nesta área da Didáctica de Línguas Estrangeiras, conhecimento esse que contribuisse para a

mudança nas práticas de ensino da escrita, uma competência tão pouco treinada e tão frequentemente avaliada.

2.1.2. Os colaboradores

Os colaboradores neste projecto pertenciam a uma turma de Língua e Cultura Inglesa II, 2º ano, da licenciatura em Português/Inglês da Universidade de Aveiro. Participaram, também, a professora da turma e a investigadora.

A turma incorporou a parte mais dinâmica do projecto, interagindo com a plataforma e com os diferentes aspectos do projecto, descritos mais à frente em pormenor.

A professora da turma colaborou com a investigação, no sentido de preparar tarefas para o projecto que se integrassem no programa da disciplina. Era importante que cada tarefa estivesse articulada com os conteúdos leccionados nas aulas, uma vez que a avaliação da disciplina contemplava a participação no projecto. Foi igualmente atribuída à professora uma *password* para que pudesse participar no *WebCT* sempre que desejasse. Ainda que o seu principal papel fosse o de interagir com os alunos presencialmente, seria proveitoso o envolvimento de todos os participantes no projecto.

Relativamente ao trabalho *online*, este ficou integralmente a cargo da investigadora, que assumiu o papel de tutora *online*, organizando e gerindo a área do *WebCT* destinada ao projecto. A investigadora conduziu, também, as já referidas entrevistas com os alunos, mantendo-se, obviamente, a par de todo o trabalho da professora da turma e da turma em si.

A turma era constituída por dezanove alunos, catorze raparigas e cinco rapazes. Inicialmente, distribuíram-se por sete grupos (escolhidos pelos próprios alunos). Ainda que lhes fosse pedido para formarem grupos de três, houve dois grupos que optaram por formar pares. Não querendo forçar os alunos a trabalhar desconfortavelmente, com colegas com os quais não se relacionavam positivamente, aceitámos reformular ligeiramente o trabalho de forma a integrar grupos de dois alunos apenas. Esta reformulação afectou, sobretudo, os passos

que os alunos, nos pares, teriam de seguir no processo de escrita colaborativa – os *writing_steps*, dos quais falaremos no decorrer deste capítulo.

No início do projecto, foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário *online*, com o objectivo de recolher algumas informações sobre os alunos, nomeadamente em termos do percurso escolar vivido. No entanto, houve um número muito limitado de respostas (apenas dez alunos responderam), o que tornou impossível uma caracterização fiel da turma. Este questionário não será, portanto, tido em conta.

2.1.3. Descrição do projecto

Como já referimos, este projecto abarca três áreas teóricas: escrita, colaboração e ensino a distância, num modelo de *blended learning*. No caso específico desta investigação, *blended learning* foi restrito às tarefas de escrita colaborativa, uma vez que era a dimensão sob investigação. Este aspecto contraria o que é habitual em *blended learning*, em que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola, maioritariamente, a distância, pontuado ocasionalmente por aulas presenciais. Aqui, as aulas presenciais decorreram sem alterações de maior, ainda que as tarefas propostas fossem articuladas com os conteúdos leccionados presencialmente. No entanto, dado que o objectivo de análise era a escrita colaborativa a distância, apenas esta dimensão foi levada a cabo através do *WebCT*.

Aquando do início do semestre, foi feita uma sessão introdutória com os alunos sobre o projecto, a participação esperada dos alunos e o funcionamento do *WebCT*. Esta sessão decorreu durante uma aula da disciplina em causa, deslocada para uma sala equipada com computadores, a fim de que os alunos interagissem, efectivamente, com a plataforma *WebCT*.

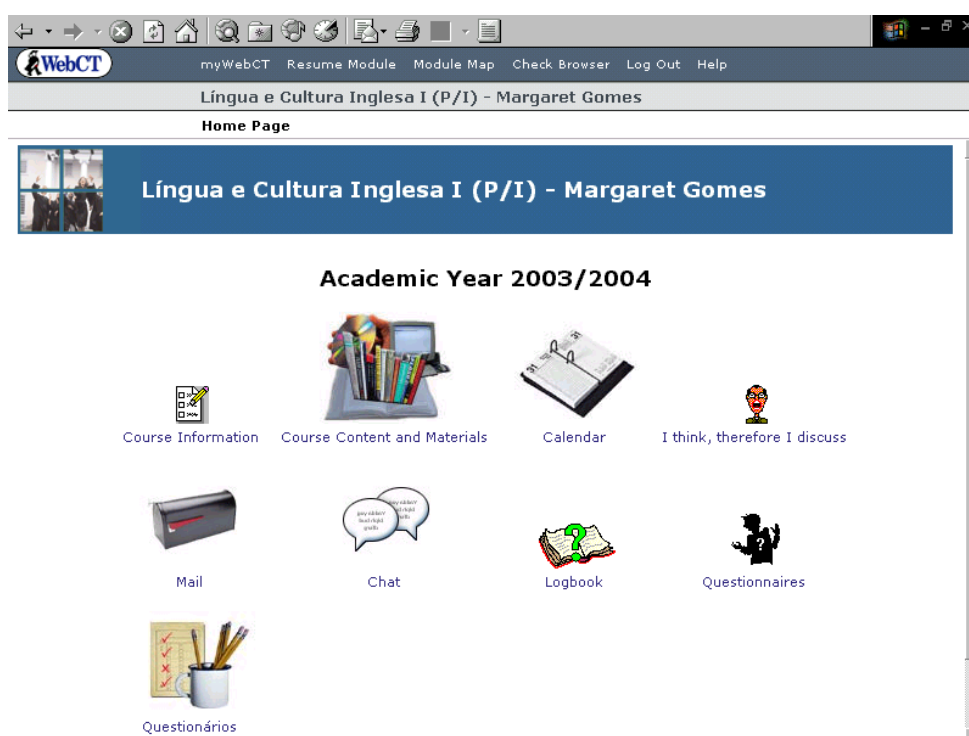
Os alunos familiarizaram-se com a área que lhes era destinada na plataforma, onde se encontravam disponíveis as tarefas de escrita a levar a cabo, bem como todos os documentos necessários à realização da tarefa em mãos.

Disponibilizava, também, várias ferramentas para a realização das tarefas: fórum de discussão, *chat*, *e-mail* e várias páginas de organização de conteúdos.

A primeira página que surgia – após o *login* efectuado – continha os quatro *links* relacionados com a disciplina de Língua e Cultura Inglesa, 1º e 2º semestres, leccionados por dois professores distintos. Os alunos teriam de clicar no *link* do professor que leccionava a sua turma. Logo nesta página, os alunos podiam identificar se havia novidades, uma vez que, caso houvesse uma nova entrada de calendário, ou novas mensagens no fórum de discussão ou na caixa de correio electrónico, apareceriam pequenos ícones (alertas) no *link*.

Ao entrar na página da disciplina propriamente dita – figura 4 –, os alunos encontravam os vários organizadores de conteúdos, com *links* correspondentes: “Course Information”; “Course Content and Materials”; “Calendar”; “I think, therefore I discuss”; “Mail”; “Chat”; “Logbook”; “Questionnaires” e, por fim, “Questionários”.

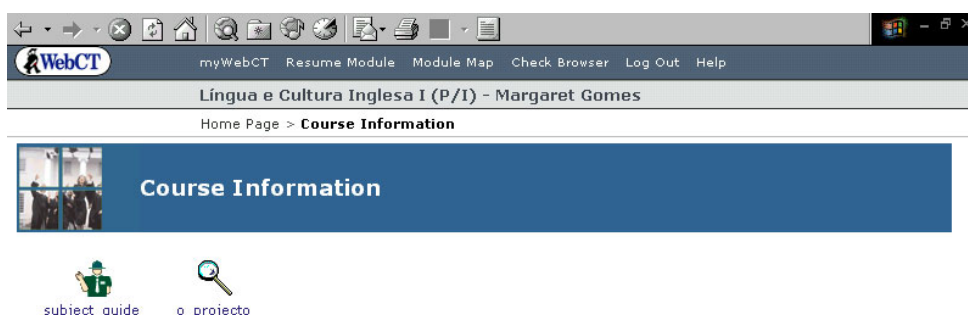
Figura 4. Página inicial do webCT



Ao carregar no *link* “Course Information” – ver figura 5 –, os alunos encontravam dois documentos: “subject_guide” e “o_projecto”. O primeiro era o programa da

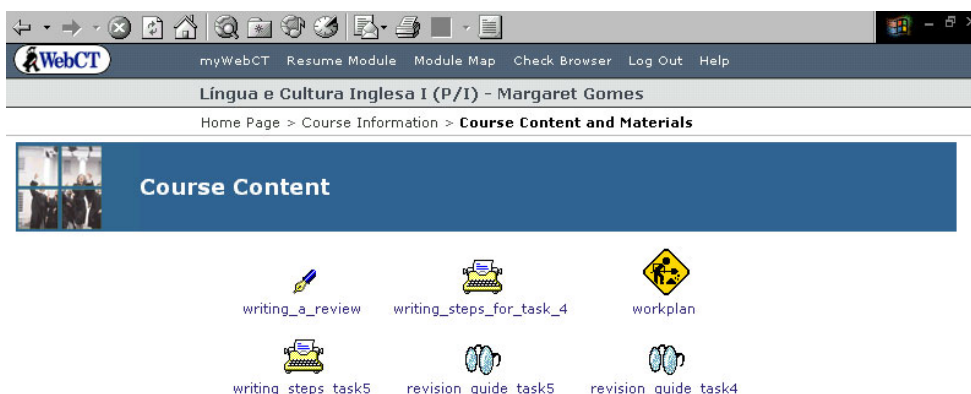
disciplina (ver anexo 2), ao qual acrescentámos a informação relativa ao projecto, dado que a participação nele estava prevista na avaliação contínua dos alunos. O documento “o_projecto” (ver anexo 3), o único documento da plataforma em Português destinava-se a esclarecer os alunos relativamente à investigação em que iriam participar e a agradecer a sua participação. Foi redigido em Português para que não surgissem quaisquer dúvidas de interpretação e também porque não se integrava no trabalho de língua estrangeira a desenvolver.

Figura 5. Link “Course information”



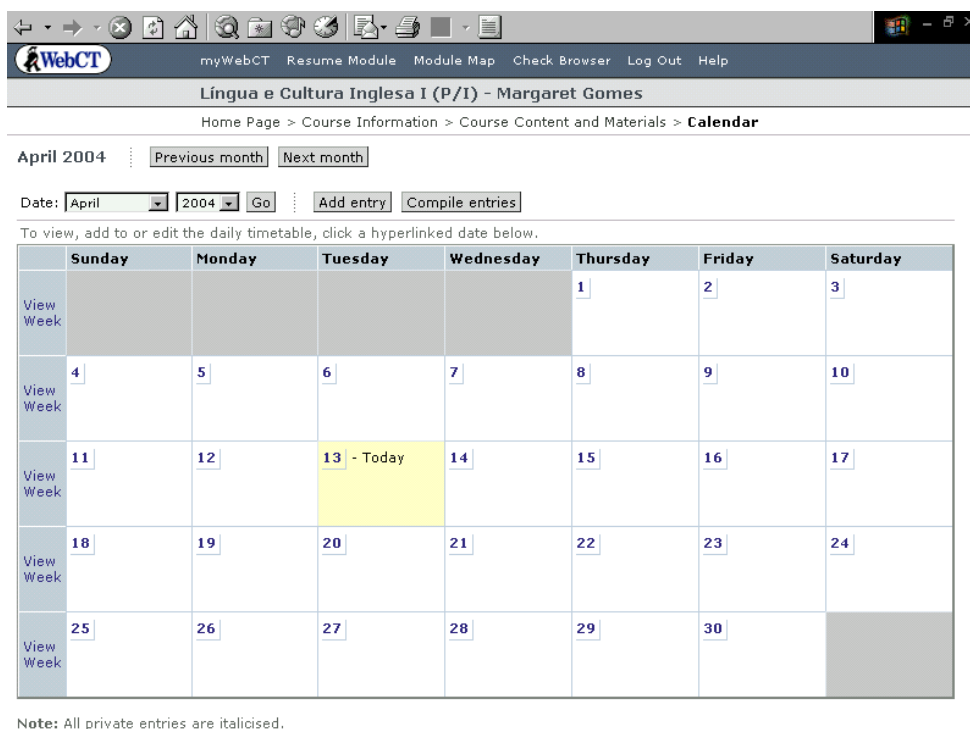
No *link* “Course Content and Materials” – ver figura 6 –, encontravam-se os documentos necessários à tarefa em curso e o “workplan” (ver anexo 4), que estabelecia as tarefas de escrita a realizar, os seus objectivos e instruções. Quando era iniciada uma tarefa, surgiam, neste *link*, os documentos necessários à sua realização, substituindo os da tarefa anterior: “writing_steps_for_task...” (ver anexo 5), “revision_guide_for_task...” (ver anexo 6) e, para as tarefas III e IV (respectivamente) os documentos orientadores “writing_an_article” (ver anexo 7) e “writing_a_review” (ver anexo 8). Deixando acessíveis *online* apenas os documentos relevantes para a tarefa em curso, evitava-se a dispersão dos alunos ou a consulta de documentos errados.

Figura 6. Link “Course Content and Materials”



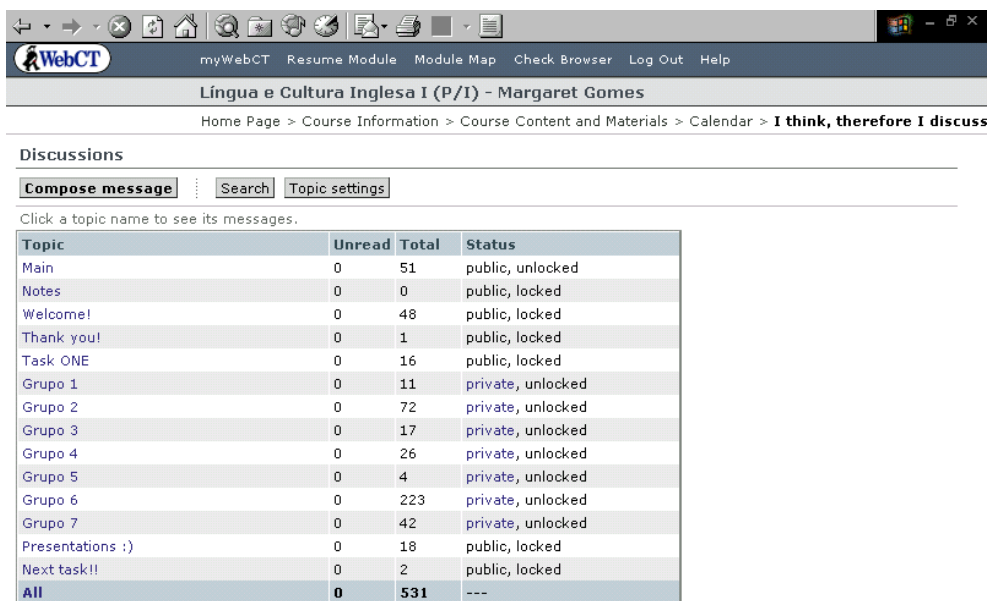
No link “Calendar” – ver figura 7 –, os alunos podiam encontrar uma agenda semanal e mensal de eventos. Estes eventos podiam ser acrescentados por todos os utilizadores da plataforma, optando por tornar esses eventos públicos (para todos os que acediam ao *WebCT*) ou privados (apenas o seu autor poderia visualizá-lo).

Figura 7. Link “Calendar”



Ao clicar no *link* “I think, therefore I discuss” – ver figura 8 –, os alunos entravam no fórum de discussão do *WebCT*. Este organizava-se em duas áreas distintas: pública e privada. A área pública podia ser acedida por todos os utilizadores da plataforma agregados à disciplina e subdividia-se depois em tópicos de discussão, nos quais se agrupavam as mensagens. A área privada limitava-se aos membros de cada grupo, isto é, cada grupo apenas podia participar no fórum reservado ao seu grupo. A interacção com membros de outros grupos teria de ser efectuada na área pública do fórum. Tal como a área pública, a área privada de cada grupo subdividia-se em tópicos – tópicos esses que só podiam ser introduzidos pela investigadora, tal como só a investigadora podia apagar mensagens ou tópicos das diferentes áreas do fórum de discussão. A imagem que se segue representa a página acedida pela investigadora – que tinha acesso a ambas as áreas (pública e privada) simultaneamente.

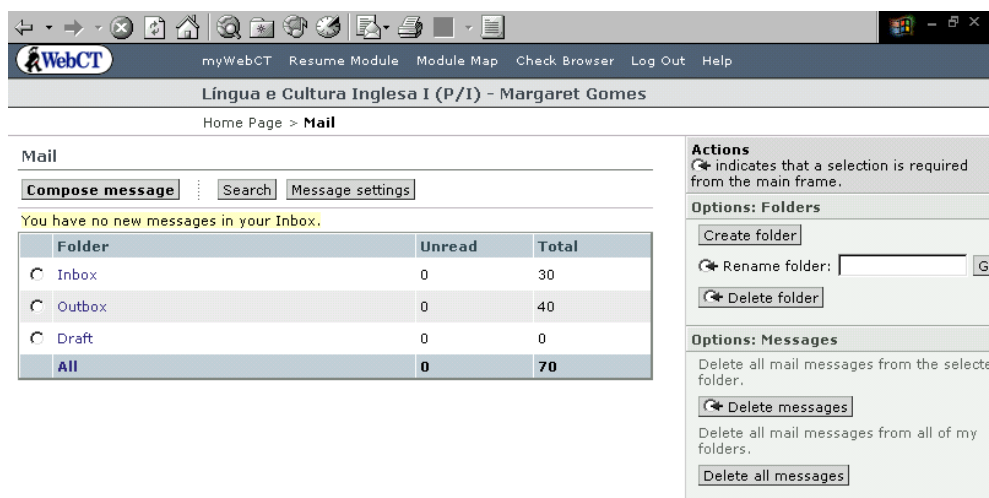
Figura 8. Link “I think, therefore I discuss”



Topic	Unread	Total	Status
Main	0	51	public, unlocked
Notes	0	0	public, locked
Welcome!	0	48	public, locked
Thank you!	0	1	public, locked
Task ONE	0	16	public, locked
Grupo 1	0	11	private, unlocked
Grupo 2	0	72	private, unlocked
Grupo 3	0	17	private, unlocked
Grupo 4	0	26	private, unlocked
Grupo 5	0	4	private, unlocked
Grupo 6	0	223	private, unlocked
Grupo 7	0	42	private, unlocked
Presentations :)	0	18	public, locked
Next task!!	0	2	public, locked
All	0	531	---

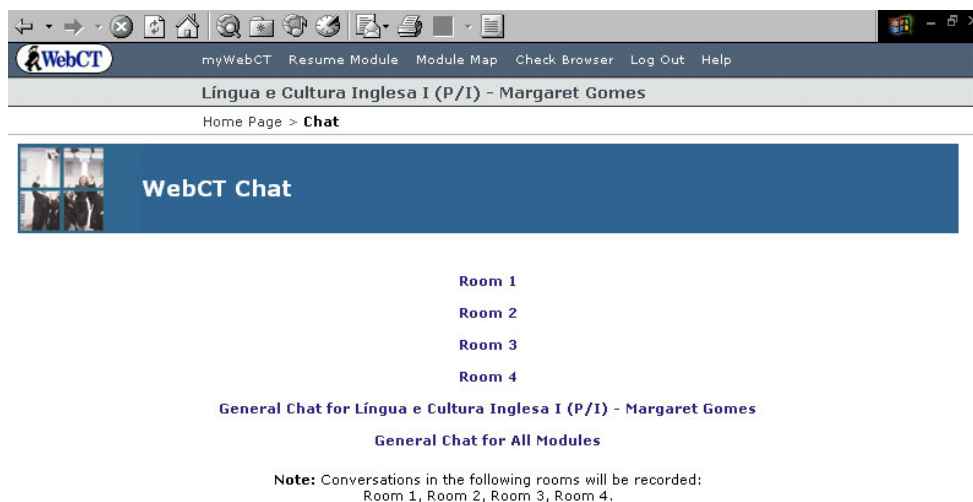
O *link* “Mail” – ver figura 9 – conduzia os alunos à sua caixa de correio electrónico, que incluía as mensagens recebidas (*Inbox*), enviadas (*Outbox*) e as mensagens de rascunho (*Draft*).

Figura 9. Link “Mail”



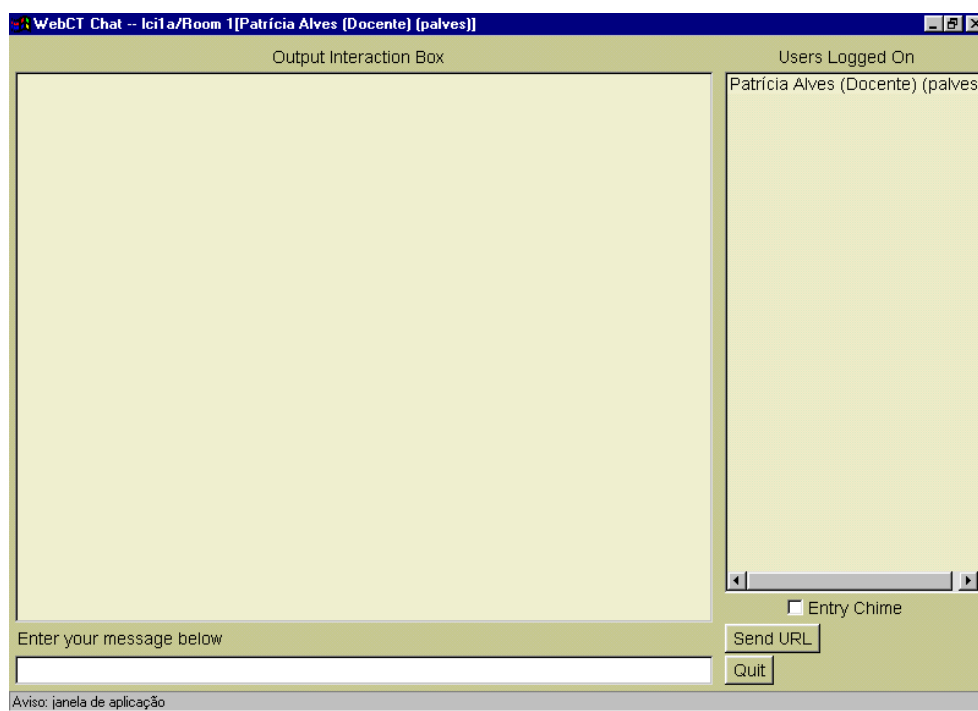
Ao clicar no *link* “Chat” – ver figura 10 –, os alunos viam-se perante quatro salas de *chat*, podendo escolher entre qualquer uma delas. Aqui os alunos comunicavam de forma síncrone, em sessões previamente marcadas entre os grupos.

Figura 10. Link “Chat”



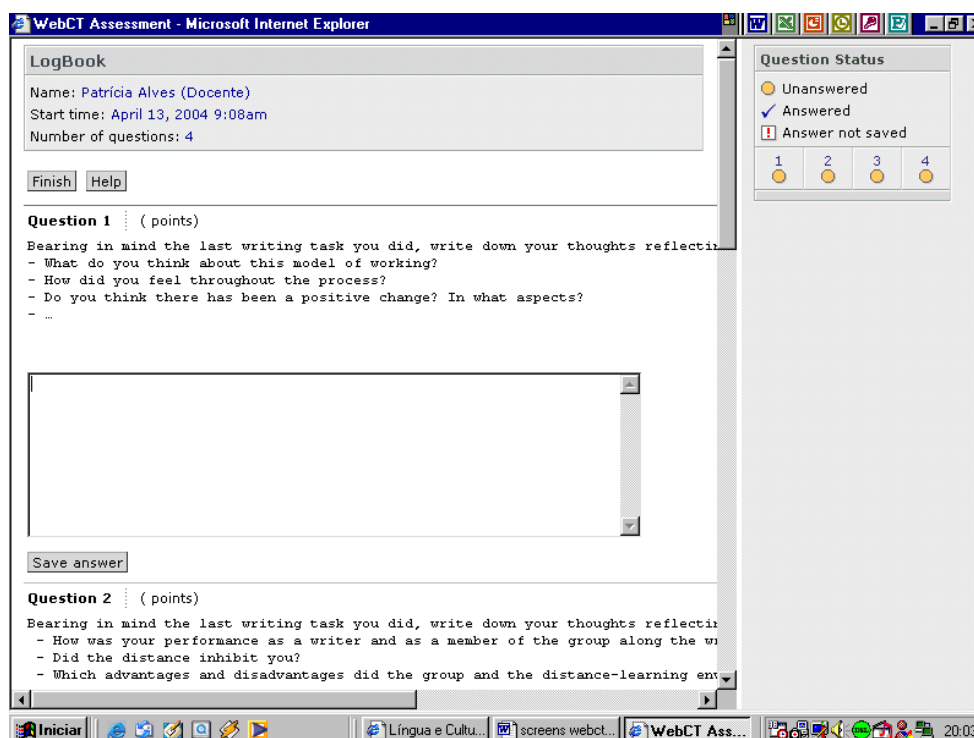
A figura que se segue representa a sala de *chat* propriamente dita:

Figura 11. Sala de *chat*



O *link* “Logbook” – ver figura 12 – levava os alunos até uma primeira página com instruções e, após clicarem em “Begin Assessment”, até aos *logbooks* que deveriam preencher após cada tarefa (ver anexo 13). Estes incluíam quatro perguntas gerais, divididas em vários tópicos, com o objectivo de levar os alunos a reflectir sobre a tarefa que tinham acabado de realizar.

Figura 12. Link “Logbooks”



De seguida, no *link* “Questionnaires”, os alunos eram conduzidos ao questionário inicial – ver anexo 9 – já referido em páginas anteriores e que se destinava a recolher alguma informação pessoal sobre os participantes do projecto.

O último *link* – “Questionários” – não estava relacionado com o projecto nem foi introduzido pela investigadora. Este aparece, por defeito, na plataforma *WebCT* da Universidade de Aveiro, destinado à avaliação das disciplinas, do funcionamento da universidade e do próprio *WebCT*.

Os alunos interagiram individualmente com a plataforma, lendo a mensagem de boas-vindas deixada pela investigadora (ver anexo 11).

Os alunos enviaram, de seguida, as suas primeiras mensagens no fórum, de acordo com as instruções dadas, interagindo uns com os outros no decorrer da sessão. Houve, no entanto, algumas dificuldades neste trabalho. Por motivos alheios a este projecto, os alunos não possuíam, ainda, uma *password* individual, o que significa que todos os alunos entravam na página como “Aluno Genérico PI”. Isto dificultou consideravelmente a interacção dos alunos durante esta

primeira sessão, pois, ao entrar no fórum de discussão, em vez de cada mensagem aparecer identificada com o nome do seu autor, todas as mensagens surgiam como vindas do mesmo autor: “Aluno Genérico PI”. Como tal, tornou-se mais demorado responder às diferentes mensagens, pois os alunos tinham de percorrer as mensagens uma a uma para verificar se não tinham já respondido a elas.

Para além disso, foi notório, desde o início, uma grande disparidade de conhecimentos a nível informático. Embora não tenham sido recolhidos dados investigativos em relação a este aspecto, comprovou-se que havia alunos, na turma, sem qualquer dificuldade no trabalho com o computador e na Internet, havendo inclusive um aluno que possuía várias páginas na Internet sob sua gestão. Por outro lado, havia vários alunos que não estavam familiarizados com este tipo de trabalho, teclando muito lentamente e apresentando dúvidas de carácter básico, que resultaram num atraso desses alunos em relação ao resto da turma. Vários alunos, ainda, possuíam alguns conhecimentos informáticos e de Internet, mas esses conhecimentos revelaram-se algo limitados para o trabalho a distância. Por exemplo, embora os alunos estivessem habituados a consultar a Internet e a usar um processador de texto, nunca tinham participado num *chat* ou num fórum de discussão e desconheciam como enviar documentos em anexo a uma mensagem ou a um *e-mail*, aspectos comprovados posteriormente, ao longo do projecto.

Esta disparidade de conhecimentos revelou-se logo nesta primeira sessão, em que alguns alunos executaram a tarefa proposta quase de imediato, enquanto que outros alunos se ‘debateram’ com ela durante bastante tempo. Isto resultou numa diferenciação de tempos dentro da aula, que, no entanto, não teve repercussões negativas no decorrer do trabalho a distância.

2.1.4. A realização das tarefas de escrita

A primeira tarefa de escrita foi elaborada nas semanas seguintes. Foi realizada individualmente, como tarefa preparatória para as seguintes, já em grupo – ver “workplan”, anexo 4. Não será analisada, uma vez que não se enquadra no

trabalho colaborativo que era nosso objectivo. Serviu, acima de tudo, para os alunos se ambientarem na disciplina em causa e no ambiente a distância.

Para a realização das tarefas de escrita colaborativa, vários aspectos foram tidos em conta. Como vimos anteriormente (cf. Capítulo I), Murray (1992) aponta diversas estratégias ou regras para um trabalho de escrita colaborativa de sucesso (cf. Ponto 1.2.2.). É importante que o grupo possua um objectivo comum, para que a colaboração seja eficaz e centrada na produção de um produto comum. Deve, ao mesmo tempo, existir, no grupo, diferente conhecimento, para que a comunicação seja verdadeira e para que os membros tenham de negociar aspectos do texto como o conteúdo, o estilo, entre outros. Este conhecimento diferenciado pode ser construído através de actividades de *information gap*, em que os membros do grupo não possuem toda a informação de que necessitam, tendo de a solicitar junto de outros colegas. O grupo deve, para além disso, ter oportunidade de se distanciar do texto – e das versões – que vão escrevendo, quer em termos espaciais, quer em termos temporais.

Estas estratégias foram tidas em conta na elaboração do projecto, tentando assegurar um trabalho colaborativo positivo e com sucesso. O objectivo comum de cada grupo foi a construção de um texto, de acordo com as instruções dadas. Cada membro do grupo tinha tarefas diferenciadas, que se complementavam para a escrita do texto comum. Finalmente, foram previstos, na calendarização das tarefas, espaços de tempo entre, por exemplo, a primeira versão e a sua revisão, permitindo assim a distância referida. Tentámos, desta forma, conseguir levar os alunos a escrever em contextos mais próximos dos reais, de forma fluente e com maior assistência por parte dos seus pares (Murray, 1992). A descrição detalhada do trabalho efectuado será feita de seguida.

Nas quatro tarefas colaborativas, os alunos trabalharam nos grupos previamente definidos. Antes do início de cada tarefa, era atribuído, a cada membro do grupo, um papel específico: writer_1, writer_2 ou writer_3. No caso dos alunos a trabalhar em pares, os papéis resumiam-se a writer_1 e writer_2, sendo as funções depois distribuídas de forma equilibrada entre os dois, aspecto que abordaremos mais à frente. Ao longo das tarefas, os alunos alternavam entre

estes papéis, de forma a que cada membro do grupo, no decorrer do projecto, assumisse cada um desses papéis pelo menos uma vez.

O facto de cada aluno ter um papel diferente dentro do grupo contribuiu para o trabalho de escrita processual e colaborativa, de acordo com o modelo apresentado no Enquadramento Teórico (ponto 1.1.2, página 13). Cada texto era produzido de acordo com vários passos, disponibilizados no *WebCT* com o nome de “writing_steps_for_task...” (anexo 5). Estes sofriam ligeiras alterações de tarefa para tarefa, mantendo, no geral, a mesma ordem. Inicialmente, os alunos faziam um *brainstorming* através do *chat*, em que discutiam o conteúdo, a organização e a estrutura do texto. De seguida, o writer_1 devia usar a informação do *chat* para construir a primeira versão do texto, que era, então, enviada ao writer_2 para uma primeira revisão. Para esta primeira revisão, os grupos possuíam um guia de revisão (anexo 1), com o objectivo de direccionar os comentários a aspectos mais específicos do texto e evitar apreciações muito gerais e pouco aprofundadas. Posteriormente, o writer_2 enviava a versão revista ao writer_3, que devia, então, corrigir o texto em termos formais: ortografia, gramática, vocabulário, entre outros. Por fim, esta versão era enviada ao writer_1, para que este decidisse se as correcções eram aceites e integradas no texto ou não. Só depois de todos estes passos a versão final do texto era apresentada e enviada para a professora. No caso dos grupos apenas constituídos por dois elementos, estes “writing_steps” tiveram de ser reformulados. Não existindo o writer_3, ambas as revisões (primeiro de conteúdo e depois de forma) eram feitas pelo writer_2, que enviava, então, o texto e as correcções sugeridas ao writer_1.

Em cada tarefa havia ligeiras modificações nos “writing_steps” (anexo 5), assim como no guia de revisão (anexo 6), que incorporava diferentes perguntas de tarefa para tarefa.

Para além disso, os conteúdos leccionados nas aulas e o tipo de tarefas de escrita realizadas estavam em articulação permanente, havendo a preocupação de respeitar o programa da disciplina e apenas introduzindo uma componente diferente: o trabalho colaborativo a distância. Como tal, as tarefas eram variadas e abordavam tipos de texto distintos (cf. “workplan”, anexo 4).

A primeira tarefa, a realizar individualmente pelas razões já mencionadas, pretendia recolher o conhecimento prévio dos alunos em relação aos tópicos a tratar durante o semestre (cultura inglesa, preconceitos e estereótipos em relação aos habitantes do Reino Unido, entre outros temas). Esta tarefa funcionou como uma tarefa diagnóstico, a analisar pela professora da turma e não afectando particularmente a investigação em causa. Não será, portanto, analisada.

A segunda tarefa pretendia levar os alunos a resumir a informação veiculada nas aulas e a reflectir sobre ela. Os alunos deviam abordar não só o primeiro capítulo do livro – objecto de leccionação nas aulas presenciais – como também as apresentações feitas pelos colegas sobre diferentes aspectos desse primeiro capítulo. É clara, aqui, a articulação entre as aulas, presenciais, e o trabalho, a distância, no projecto.

A terceira tarefa tinha, em termos de objectivo, semelhanças com a anterior. Ambas pediam que os alunos resumissem, elaborassem e reflectissem sobre os conteúdos leccionados até então. No entanto, esta terceira tarefa revestia-se de um carácter diferente. Cada grupo tomava o papel de correspondente de um jornal americano, estando incumbido de escrever um artigo sobre as impressões recolhidas do Reino Unido. Recorrendo a este “role-play”, introduzimos um novo tipo de texto, ainda não trabalhado: o artigo. Para o escrever, os grupos deviam basear-se na informação dos capítulos IV e V do livro, leccionados nas aulas.

A quarta tarefa pretendia criar, nos alunos, consciência dos assuntos actuais e encorajar o seu pensamento crítico. Os alunos deviam seguir uma notícia em diferentes fontes de informação (televisão, rádio, jornais ou Internet) e escrever a sua reflexão sobre esta, abordando a sua relevância, a forma como foi divulgada nos diferentes meios de comunicação e o modo como a percebiam.

A quinta, e última, tarefa procurava igualmente encorajar o pensamento crítico e a crítica construtiva ao trabalho dos colegas. Depois das apresentações orais feitas no decorrer das aulas da disciplina (uma componente de avaliação), cada aluno ficou individualmente encarregue de redigir uma crítica a uma destas apresentações. A professora da turma decidiu quem revia o trabalho de quem, o que levou a que os alunos saíssem um pouco dos seus grupos, analisando o

trabalho de outros colegas. No entanto, o trabalho dentro do grupo não deixou de ser efectuado. Embora cada membro do grupo escrevesse o seu texto individualmente, cada um desses textos seria revisto por um outro membro do grupo. Por exemplo, no grupo constituído pelos alunos A, B e C, havia três textos diferentes a rever. O aluno A revia o texto do aluno B, o aluno B revia o texto do aluno C e o aluno C revia o texto do aluno A. Desta forma, mantinha-se o trabalho colaborativo, ainda que com a componente individual para avaliação, exigida pela professora.

No caso dos textos que implicavam uma estrutura específica – como o artigo (tarefa III) ou a crítica (tarefa IV) – foi disponibilizado ao aluno um documento orientador para cada um, com referências importantes quanto à estrutura e vocabulário específicos desses textos (ver anexos 7 e 8, respectivamente). Os documentos tinham, como objectivo, ajudar os alunos na elaboração do texto, fornecendo-lhes indicações claras quanto às suas características, e demonstrar que cada tipo de texto tem particularidades únicas que devem ser respeitadas.

É importante, também, referir que as tarefas, embora tenham sido apresentadas – no “workplan” (anexo 4) disponível no *WebCT* – aos alunos, por esta ordem, não foram realizadas desta forma. No final da terceira tarefa, foi notório um certo atraso na calendarização prevista, uma vez que o semestre estava perto do fim e ainda faltava realizar duas tarefas. Para além disso, as apresentações a que se reportava a quinta tarefa tinham já sido levadas a cabo. Assim sendo, uma vez que as tarefas não eram sequencializadas, e para manter uma articulação coerente entre o trabalho nas aulas presenciais e o projecto, optámos por trocar a ordem das duas últimas tarefas: primeiro, os alunos realizaram a quinta tarefa – ainda durante o primeiro semestre – e só depois – durante as férias de Natal – executaram a quarta tarefa. Ainda assim, para evitar confusão e discrepância de denominações ao longo do texto, mantivemos os números das tarefas inalterados, independentemente da ordem em que foram realizadas. Em relação à quarta tarefa, acentuou-se, também, o atraso já notado, uma vez que os alunos se encontravam em época de exames e não puderam realizar o trabalho no tempo pedido. Ainda assim, este atraso não se verificou prejudicial para o projecto ou para o trabalho em si dos alunos.

Relativamente ao recurso ao computador no contexto de ensino-aprendizagem, é importante referir o modo como este foi encarado neste contexto. De acordo com Clément (1993, citado em Pais, 1999), há três formas de utilização do computador: i) como recurso ou ferramenta (para tarefas complementares); ii) como máquina de comunicar (entre professores e alunos e entre alunos, com os computadores ligados em rede com outras escolas, por exemplo); iii) como máquina de ensinar (programas dirigidos para a prática, em que se propõem exercícios para consolidar conhecimentos). Também Afonso (1993 – cf. Ponto 1.3.1.) aponta três percepções semelhantes do computador na sala de aula.

No fundo, no âmbito deste projecto, ele é uma ferramenta para a escrita, ao mesmo tempo que se assume como uma máquina de comunicação e interacção entre os alunos. É, também, o veículo de transmissão de informação: as tarefas, as instruções, as perguntas, etc., estavam disponíveis apenas na área do *WebCT* desta disciplina.

Para além disso, o computador é também o modo de comunicação entre os alunos e entre alunos e investigadora. Estando a trabalhar a distância, era através do computador que os alunos podiam comunicar entre si e com a tutora *online* – podendo essa comunicação estar relacionada com o trabalho ou não. A comunicação a distância podia realizar-se de forma síncrona ou assíncrona, como acontece na maioria dos ambientes virtuais. A primeira implica que todos os participantes saibam a hora em que se deve realizar a discussão, para que possam estar presentes na conferência ou no *chat*. A comunicação assíncrona não prevê hora específica, usando ferramentas como *e-mail* ou fóruns de discussão, em que os participantes deixam a sua mensagem sem certezas de receber resposta ou de quando a irão receber.

Uma das preocupações mais comuns relativamente ao ensino não presencial é a perda da interacção pessoal. É frequentemente criticada a frieza da comunicação não presencial, sem o contacto pessoal e a visualização do Outro e das suas reacções. É, sem dúvida, mais difícil criar uma relação significativa a distância com os intervenientes no processo, relação essa que não deve ser negligenciada, uma vez que é uma componente extremamente importante do processo de

aprendizagem. Acreditamos, no entanto, que é possível, recorrendo ao variado leque de ferramentas existentes (*e-mail*, *chat* e fórum de discussão), colmatar a falta da componente presencial, criando relações igualmente significativas. Por outro lado, o modelo de *blended learning* colmata esta falta com as aulas presenciais, não descurando a socialização a distância. As novas formas de interacção implementadas pela aprendizagem a distância são uma das diversas mudanças decorrentes desta aprendizagem (Beyth-Marón et al., 2003), mudanças essas já abordadas anteriormente.

Passaremos, de seguida, a descrever os aspectos referentes ao *corpus* recolhido e seu tratamento.

2.1.5. O *corpus* recolhido e seu tratamento

Como já tivemos oportunidade de referir, o *corpus* recolhido nesta investigação é verdadeiramente vasto, abarcando questionários iniciais e finais, as diferentes versões escritas para cada tarefa por cada grupo, as interacções através da página do *WebCT* (fórum de discussão, *chat* e *e-mail*), os *logbooks* preenchidos no final de cada tarefa (anexos 26 e 27 – *logbooks* dos grupos A e B respectivamente), as duas actividades opcionais de escrita – “free writing tasks” (anexo 12) – e as entradas no calendário. Dada esta vastidão de dados, impunha-se a tomada de algumas decisões.

Alguns dos dados referidos eliminaram-se à partida, uma vez que poucos alunos se mobilizaram para os fornecer. Foi o caso dos questionários iniciais e das duas actividades opcionais de escrita – “free writing tasks”. Relativamente ao primeiro, como já mencionámos, apenas dez alunos responderam ao questionário *online* e destas dez respostas, cinco delas surgiam incompletas, dado que havia um espaço limitado para as respostas, do qual os alunos não se aperceberam. Daí resultaram várias respostas ilógicas.

Quanto às duas actividades opcionais de escrita – “free writing tasks” –, poucos alunos as executaram. Havia duas propostas diferentes: a primeira pedia, aos alunos, que completassem a frase “writing is...”, enquanto que a segunda

pretendia que os alunos recordassem uma tarefa de escrita elaborada no passado, dissertando sobre o tipo de tarefa, o ambiente em que se encontravam, o tipo de sensações experimentadas, entre outros aspectos. Também aqui a participação dos alunos foi escassa: na primeira tarefa referida, apenas dez alunos enviaram os seus textos, enquanto que, na segunda, apenas seis responderam.

Por outro lado, o considerável número dos grupos – sete, no total – tornava impossível uma análise conscienciosa e completa dos dados no tempo disponível. Optámos, então, por um estudo de caso, opção que suportaremos, teoricamente, mais à frente, seleccionando dois grupos dos sete com que trabalhámos.

Os dois grupos foram escolhidos pela sua participação constante ao longo do projecto, pelo seu cumprimento de todas as propostas de trabalho e pelas diferentes dimensões de análise que permitiam. Estes alunos preencheram os *logbooks* após cada tarefa, elaboraram as duas actividades opcionais de escrita, responderam aos questionários e cumpriram todo o processo sugerido desde a primeira tarefa. Participaram, de forma constante, no fórum de discussão, assim como nos *chats* sugeridos. Criaram significativas redes de comunicação e interacção, resultando em dados variados e interessantes do ponto de vista investigativo. O facto de terem sido escolhidos dois grupos resulta da necessidade de criar alguma variedade nos dados e de poder, desta forma, contemplar as duas dinâmicas de grupo: um grupo de três alunos e um par. Pensamos conseguir, desta forma, abordar as várias dimensões que eram nosso objectivo aquando do início da investigação.

Assim sendo, o *corpus* recolhido foi limitado aos dados relativos a estes dois grupos.

O *corpus* é constituído por dois tipos de dados: escritos e orais, sendo que os primeiros representam a maioria. O *corpus* escrito recolhido abarca as diferentes versões de cada texto escritas colaborativamente pelos alunos, os *logbooks* de cada tarefa, as mensagens trocadas através do fórum de discussão, os *chats* realizados e os questionários preenchidos no final do projecto. À excepção destes questionários, que dizem respeito a toda a turma, todos os restantes dados se

reportam aos grupos escolhidos como estudos de caso. O *corpus* oral é constituído pelas entrevistas feitas, no final do projecto, aos dois grupos e à professora da turma.

Somos da opinião que a análise de todos estes dados nos permitirá responder às questões investigativas estabelecidas para este estudo, acedendo ao processo de escrita e às reflexões dos seus protagonistas sobre o mesmo e promovendo algum conhecimento nas três áreas teóricas sobre as quais nos debruçamos: a escrita, a colaboração e a aprendizagem a distância.

2.1.6. Estudo de Caso

A escolha do estudo de caso para esta investigação prende-se com a profundidade de análise que permite, pelo que optámos por este formato aprioristicamente. No desenrolar da investigação, tornou-se igualmente claro que, dadas as características dos dados recolhidos, fora a opção correcta. Uma vez que as interacções na plataforma resultaram numa grande quantidade de dados, seria impossível, e em alguns casos irrelevantes, dentro dos prazos estabelecidos, analisá-los na totalidade.

O estudo de caso permite, ao investigador, uma análise profunda de um sujeito ou de um grupo de sujeitos considerado globalmente (Bisquerra, 1996). Um caso é uma unidade de estudo individual, com um carácter dinâmico que proporciona, ao investigador, a oportunidade de observar as características e fenómenos da vida de uma unidade individual, isto é, todas as dimensões que a compreendem (Cohen e Manion, 1994). Desta forma, cria-se espaço para uma análise aproximadamente completa e aprofundada dos vários aspectos que compõem o trabalho efectuado pelos alunos.

São várias as vantagens do estudo de casos. Por um lado, estando os casos em questão directamente ligados à realidade, são de natureza prática e contextual. Reflectem a complexidade social em que se inserem, pois estão intimamente relacionadas com o contexto. O facto de serem profundamente contextualizados significa, também, que conduzem à acção e à alteração das práticas. Por fim,

produzem resultados acessíveis a diferentes audiências, incluindo entidades não especializadas.

Estando, já, justificada a nossa escolha do estudo de casos para a investigação, iremos agora clarificar o tratamento dos dados recolhidos.

2.2. O tratamento do *corpus*

Iremos, neste ponto da dissertação, clarificar o tratamento do *corpus* já referido.

2.2.1. Os textos

Cada tarefa de escrita analisada compreendia quatro (ou mais) versões, que iam sofrendo alterações progressivas até à versão final. Estas diferentes versões foram analisadas paralelamente, destacando todas as mudanças que foram feitas. Após assinalar, em cada versão, as correcções efectuadas, estas foram classificadas e brevemente descritas num quadro ilustrativo.

As categorias de análise dos textos, estabelecidas *a priori*, foram, como já referimos, as alterações efectuadas aos textos (que podem ser de fundo – conteúdo – ou de superfície – forma), segundo os níveis de análise de Pereira (2000) e de Collins e Gentner (1980) e segundo os pontos cardeais da revisão: substituição, subtracção, adição e reformulação. Estas alterações foram analisadas do ponto de vista do impacto na qualidade do texto, isto é, se o facto de o texto ter sido modificado implicou (ou não) uma melhoria da versão final.

Foi analisado, também, o aspecto material do texto final, nomeadamente o(s) tipo(s) e tamanho(s) de letra usado(s), a introdução (ou não) de imagens, o recurso (ou não) a cores, negritos, itálicos, entre outros aspectos. Também a dimensão do texto (alterada ou não ao longo das diferentes versões) foi tida em consideração.

O facto de existirem, para duas tarefas, documentos orientadores para a elaboração de dois dos textos – *writing_an_article*, anexo 7, *writing_a_review*, anexo 8 – foi contemplado na análise desses textos, sob a categoria de modos de

aproveitamento dos documentos disponibilizados. Nesta categoria incluímos, igualmente, os documentos a utilizar em todas as tarefas: “writing_steps_for_task_...” e “revision_guide_for_task_...” (anexos 5 e 6 respectivamente).

Relativamente à revisão dos textos, foi analisada a integração (ou não) dos comentários feitos pelos colegas na revisão do texto. Por fim, e ainda tendo os textos escritos como fonte de análise, observámos as implicações das interacções dentro do grupo (através do *chat* e do fórum de discussão) no texto produzido.

Terminamos com um quadro de sistematização das categorias referidas.

Quadro 2. Sistematização das categorias de análise dos textos

Tipo de Dados	Categorias de análise
Versões escritas pelos dois grupos para cada uma das tarefas	• alterações efectuadas aos textos (e seu impacto)
	• aspecto material do texto final
	• modos de aproveitamento dos documentos disponibilizados
	• integração (ou não) dos comentários dos revisores no texto
	• implicações das interacções dentro dos grupos

2.2.2. As interacções no WebCT

As interacções no *WebCT* dividiam-se em três tipos: as mensagens trocadas no fórum, os *chats* realizados por cada grupo e os *e-mails* trocados. Quanto a estes últimos, só foi possível recolher os *e-mails* trocados entre os alunos e a investigadora, uma vez que o *WebCT* não permite gravar os *e-mails* enviados entre alunos. No entanto, estas interacções não foram consideradas, uma vez que não eram significativas para as dimensões de análise.

Em relação às mensagens trocadas no fórum de discussão, foi estabelecida apenas uma categoria de análise *a priori*: a finalidade das mensagens. Deduzimos que esta categoria principal se dividiria, posteriormente, em várias outras

subcategorias, tendo identificado, ainda *a priori*, as seguintes: dificuldades ou facilidades encontradas, pedidos de ajuda, desenvolvimento da tarefa, discussão de assuntos pessoais, avaliação do projecto ou das tarefas. No entanto, após a análise das mensagens, tornou-se claro que as subcategorias encontradas eram muito mais diversificadas, algumas delas ainda subdivididas em outras.

Esta primeira análise serviu para facilitar uma análise posterior mais aprofundada, de acordo com as seguintes categorias (emergentes) *a posteriori*: formas de colaboração presentes no trabalho efectuado; estratégias mobilizadas pelos alunos para o trabalho em mãos; e influência do ensino a distância – esta última com as subcategorias de dificuldades encontradas pelos alunos e de representações dos alunos relativamente à aprendizagem colaborativa a distância. As categorias de análise das interacções referidas encontram-se sistematizadas no quadro que se segue – quadro 3.

Quadro 3. Sistematização das categorias de análise das interacções

Tipo de Dados	Categorias de análise a priori	Categorias de análise a posteriori
Interacções entre os grupos (fórum de discussão e chats)	Finalidade das mensagens	<ul style="list-style-type: none"> formas de colaboração presentes no trabalho efectuado
	<ul style="list-style-type: none"> dificuldades ou facilidades encontradas pedidos de ajuda desenvolvimento da tarefa discussão de assuntos pessoais avaliação do projecto ou das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> estratégias mobilizadas pelos alunos para o trabalho em mãos
		<ul style="list-style-type: none"> influência do ensino a distância

Relativamente aos *chats* em que os alunos participaram, estabelecemos as seguintes categorias *a priori*: as dificuldades mencionadas pelos alunos, quer em relação ao *chat*, quer em relação a qualquer outro aspecto do trabalho no *WebCT* e, conseqüentemente, as estratégias mobilizadas para solucionar essas dificuldades; o conteúdo direccionado (ou não) para a tarefa (isto é, se os alunos se mantinham concentrados no objectivo do *chat* ou se era notória alguma dispersão dos alunos para assuntos paralelos ou pessoais); o efeito da presença

da investigadora (isto é, se o facto de a investigadora estar presente no *chat* levou a que os alunos se tornassem dependentes da sua orientação e se a sua presença foi aproveitada ou não); e, finalmente, a articulação das ideias geradas nos *chats* com os textos elaborados (isto é, se os textos escritos reflectiam – e de que forma – a discussão criada nos *chats*).

A *posteriori*, para uma análise mais aprofundada de acordo com os objectivos de investigação estabelecidos, foram aplicadas as categorias já referidas para as mensagens do fórum de discussão. As categorias de análise são as mesmas, uma vez que ambos os dados se enquadram no campo das interacções na plataforma.

Todos estes dados foram analisados pela investigadora, sem recurso a nenhum software.

2.2.3. Os questionários finais de avaliação do projecto

Os questionários finais de avaliação do projecto foram respondidos pelos alunos da turma no final do projecto (em Fevereiro de 2004). Foram elaborados em conjunto com a professora da turma e, para assegurar a resposta de todos os alunos, foram entregues à professora em suporte de papel. Foi pedido aos alunos que os preenchessem no seu tempo útil – de modo a não atrasar o desenrolar normal das aulas. Versavam quatro temas gerais relativos ao projecto: o trabalho a distância, o trabalho em grupo, o processo de escrita e uma reflexão final sobre a experiência (ver anexo 10).

Depois de devolvidos à investigadora, os questionários foram analisados estatisticamente, com recurso à aplicação Excel, do Microsoft Office para Windows. Estes dados serão apresentados em gráficos posteriormente, na secção 3.2.4.

2.2.4. As entrevistas

No que diz respeito ao *corpus* oral – as entrevistas –, estas foram registadas através da gravação áudio e, seguidamente, transcritas para análise. Foram feitas três entrevistas: duas com os grupos escolhidos para estudo de casos e uma com a professora da turma (ver transcrições nos anexos 28, 29 e 30, respectivamente). Inicialmente, estavam planeadas apenas as duas entrevistas com os grupos mas tornou-se óbvio, com o tempo, que seria importante aceder às reflexões da professora da turma, uma vez que esteve em permanente contacto com os alunos em causa e que procedeu à avaliação das suas competências.

De acordo com Cohen e Manion (1994), a entrevista pode ser realizada com três objectivos: recolher dados, testar ou sugerir hipóteses, e complementar outras técnicas de recolha de dados. No contexto desta investigação, a entrevista foi usada como complemento aos dados recolhidos através da plataforma. Foi escolhida por permitir, ao investigador, aceder aos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e mundos sociais, assim como explorar os pontos de vista dos sujeitos da investigação, conferindo-lhe o estatuto de realidade. É importante que se crie um ambiente de conforto para que o entrevistado interaja e responda ao investigador sem inibições (Miller e Glassner, 1997).

As entrevistas qualitativas variam relativamente à sua estrutura, podendo ir de pouco estruturadas (em que o sujeito divaga sobre um determinado tópico de interesse e o investigador explora o que ele diz) e muito estruturadas (o investigador segue um guião rígido de perguntas a fazer ao sujeito). São relativamente informais, podendo ser, nalguns casos, necessário fazer perguntas diferentes a entrevistados diferentes.

No contexto da investigação em causa, as entrevistas feitas com os grupos seguiram o modelo de “in-depth interviewing” – entrevistas de profundidade –, de Seidman (1998), ainda que com algumas alterações.

Nas palavras do autor, “At the root of in-depth interviewing is an interest in understanding the experience of other people and the meaning they make of that experience” (Seidman, 1998:3). Não é, obviamente, possível compreender o Outro na totalidade, tal como não é possível que duas pessoas no mesmo

acontecimento tenham a mesma visão deste. No entanto, as entrevistas acedem às diferentes visões sobre o mesmo acontecimento, assim como ao comportamento do indivíduo e às suas reflexões sobre o mesmo. Ao cruzar estas diferentes perspectivas, o investigador poderá chegar a conclusões mais próximas da realidade e mais contextualizadas.

Seidman determina, para o seu modelo de “in-depth interviewing”, uma série de três entrevistas, com uma estrutura muito específica. A primeira entrevista contextualiza a experiência dos participantes, explorando o que o autor chama de “Focused Life History”. O entrevistado irá falar o mais possível de si à luz do tópico, reconstruindo experiências na família, na escola ou em outros meios, de acordo com a área a que o investigador pretende aceder. A segunda entrevista pretende que os participantes reconstruam a sua experiência, concentrando-se em pormenores concretos da mesma. Finalmente, a terceira e última entrevista irá encorajar os participantes a reflectir sobre o significado da experiência e a sua compreensão dela, não descurando o impacto que a experiência em causa teve para a vida do participante.

O autor sugere, ainda, um tempo de 90 minutos para cada entrevista, tempo esse adaptável ao entrevistado. Este deve, inclusive, ser informado do tempo da entrevista. Recomenda um hiato de três dias a uma semana entre cada uma das entrevistas. Segundo o autor, este tempo é o necessário e suficiente para ponderar sobre a entrevista anterior, sem que se perca a ligação entre as duas.

Por restrições óbvias de tempo – quer da investigadora, quer dos participantes –, não nos foi possível respeitar os espaços de tempo recomendados pelo autor. Decidimos, então, adaptar este modelo de entrevistas para que se adequasse às necessidades e disponibilidade específicas desta investigação. Assim sendo, mantivemos os três enfoques separados de Seidman, mas unidos na mesma entrevista. Desta forma, os alunos foram submetidos a uma só entrevista (de cerca de 90 minutos) que contemplava perguntas subordinadas às três áreas sugeridas pelo autor: primeiro, debruçámo-nos sobre o seu percurso até ao projecto (em termos de escrita e de aprendizagem de língua); de seguida, sobre os pormenores concretos da experiência e, finalmente, sobre a reflexão que cada

membro do grupo fazia sobre a experiência. Consideramos, assim, ter abordado os aspectos mais relevantes para a investigação e ter ido ao encontro dos objectivos destas entrevistas: um conhecimento mais aprofundado dos participantes do projecto e do seu percurso antes e durante o projecto.

Como já afirmámos antes, as entrevistas foram, posteriormente, transcritas para análise. Apresentamos, agora, as condições e princípios subjacentes a esta transcrição.

2.2.5. Transcrição: condições e princípios

A transcrição das entrevistas baseou-se nas sugestões metodológicas de alguns autores: Gonçalves (1996), Andrade e Araújo e Sá (1995), Ançã (1990) e Vieira (1988), dos quais seleccionámos, depois, Andrade e Araújo e Sá (1995) e Gonçalves (1996).

Concordamos com Andrade e Araújo e Sá quando afirmam que “nenhuma transcrição representa com absoluta fidelidade os fenómenos verbais a que se reporta” (1995:45), pelas mesmas razões apontadas pelas autoras para o facto: os códigos oral e escrito têm regras e funções diferentes e qualquer transcrição implica, do investigador, alguma interpretação, uma vez que requer opções linguísticas e hipóteses interpretativas quanto ao que é significativo numa interacção verbal.

Tendo em mente a importância da transcrição para a investigação, pretendemos com ela dar conta do *corpus* oral recolhido de uma forma próxima do real, objectiva e simples, de modo a que as interacções durante as entrevistas sejam de fácil compreensão.

Após a definição das regras de transcrição, realizou-se o seu processamento para o computador, a partir da audição das gravações. A transcrição foi levada a cabo na semana que se seguiu à recolha do *corpus*.

A transcrição das interacções verbais durante as entrevistas obedeceu aos princípios que de seguida apresentamos e que são baseados, essencialmente, nos princípios de transcrição apresentados por Andrade e Araújo e Sá (1995) e

Gonçalves (1996). Apoiámo-nos nestes princípios por considerarmos que são objectivos, simples e permitem uma representação aproximada dos fenómenos verbais. Deste modo, a transcrição que elaborámos segue o curso das intervenções. Os símbolos adoptados para a identificação dos locutores em função foram as iniciais dos seus nomes próprios. O procedimento de identificação dos alunos foi conseguido sem problemas, uma vez que as entrevistas foram realizadas unicamente com os dois grupos (cinco alunos no total) escolhidos como casos e com a docente da turma. Quando dois ou mais alunos interagem ao mesmo tempo são indicados pelo símbolo – ALS. Quando o locutor em função é a investigadora, utilizou-se o símbolo – I.

Os símbolos utilizados na transcrição das entrevistas foram os seguintes:

/ - assinala o final de um enunciado.

Ex.: P: só para trabalhos/

{ - quando o discurso é produzido em simultâneo por dois ou mais locutores.

Ex.: { L: acho que sim/
M: acho que sim/

X – marca uma palavra que não foi possível transcrever por ser incompreensível.

Ex.: M: acho que toda a gente X um bocadinho no mesmo texto/

XXX – assinala uma parte do texto, de extensão superior a uma palavra, que não foi possível ser transcrita por ser inaudível ou incompreensível.

Ex.: L: o computador abre apesar de não ter instalado XXX só descobri na última tarefa/

... – as reticências são utilizadas para assinalar a introdução de pausas no discurso.

Ex.: P: acho que é muito importante hoje em dia e não era com o corrector o .../

Também adoptámos outros símbolos para identificar algumas informações, consideradas relevantes a propósito do comportamento dos interlocutores (Andrade e Araújo e Sá, 1995):

<SIL> - silêncio, quando nenhum dos alunos utiliza a palavra ou demora a fazê-lo (neste caso, a abreviatura é colocada no início da sua intervenção).

<INT> - interrupção, colocada antes da intervenção do locutor que a efectua.

<IND> – inaudível ou incompreensível, quando dois locutores falam simultaneamente, não se percebendo o que dizem.

Seguindo também a metodologia de Andrade e Araújo e Sá (1995), transcrevemos algumas formas vocais.

uhm – quando o interlocutor segue com atenção o discurso do outro.

ahm – quando o locutor gagueja, hesita.

A transcrição de elementos para-verbais, não-verbais, supra-segmentais e prosódicos é assinalada pela notação < >

Ex.: <risos>

Todas as falas são iniciadas no lado esquerdo da mancha gráfica do texto transcrito, estando cada enunciado numerado. Esta contagem revelou-se muito importante, pois facilitou a posterior análise do *corpus*. Na numeração das intervenções do nosso *corpus*, só considerámos as intervenções verbais e as emissões voco-verbais. As outras intervenções existentes (risos, silêncio, etc.) não foram numeradas, apesar de serem referidas de acordo com os princípios acima mencionados.

A pontuação é omitida dado o seu carácter interpretativo (Andrade e Araújo e Sá, 1995). Apoiando-nos nas indicações fornecidas pelas autoras, decidimos utilizar o ponto de interrogação (?) sempre que, numa frase interrogativa, a omissão possa

criar ambiguidade na interpretação do enunciado – por exemplo, na ausência de interrogativos específicos (ibid).

Transcrevemos, também, algumas expressões típicas da oralidade, como por exemplo: *tava, ya, tou, né*.

Capítulo 3: Análise e Discussão dos Dados

3.1. Categorias

De acordo com os objectivos e questões investigativas, foram estabelecidas quatro categorias principais para a análise dos dados: as alterações efectuadas aos textos e seu impacto; as estratégias mobilizadas pelos alunos para o trabalho em mãos; as formas de colaboração presentes no trabalho efectuado; e a influência do ensino a distância no trabalho de escrita colaborativa. Estas categorias serão clarificadas de seguida.

Foram analisados unicamente os dados relativos aos dois grupos escolhidos como estudos de caso, abordagem já justificada anteriormente: o grupo A, constituído por três alunas, e o grupo B, constituído por dois alunos. Para evitar o uso dos nomes próprios e manter o anonimato dos sujeitos, foram atribuídas iniciais a cada aluno envolvido.

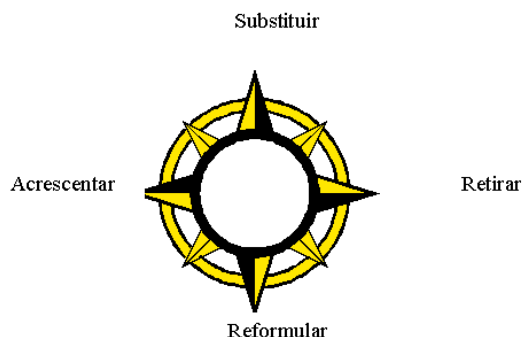
3.1.1. Alterações efectuadas aos textos

Como já referimos em pontos anteriores, cada texto final dos alunos era o resultado de diversas versões, o que significa que o número total de textos analisados compreendia todas as versões, na totalidade das tarefas realizadas.

Collins e Gentner (1980) sugerem três operadores para a fase da revisão: operadores ao nível do texto; operadores ao nível do parágrafo e operadores ao nível da frase. Os primeiros operadores incluem operações como apagar material supérfluo; acrescentar títulos e plano do texto; destacar ideias importantes ou introduzir frases qualificativas no início do parágrafo. Os operadores ao nível do parágrafo abrangem alterações como a diminuição de parágrafos demasiado extensos; a criação de listas ou tabelas para organização do conteúdo; a adição de tópicos e frases conclusivas ou de conectores. Por fim, os operadores ao nível da frase seriam, por exemplo, apagar palavras ou orações vazias de sentido; criar estruturas paralelas; dividir frases longas noutras mais pequenas ou transformar frases passivas em activas.

Dentro destes operadores, é possível encontrar os quatro pontos cardeais que norteiam a revisão, ilustrados na seguinte figura:

Figura 13. Os quatro pontos cardeais da revisão



O quadro que se segue ilustra cada um destes pontos, recorrendo a exemplos retirados dos textos dos alunos (as alterações estão assinaladas a negrito):

Quadro 4: Exemplos ilustrativos dos pontos cardeais da revisão

	<i>Antes da revisão</i>	<i>Depois da revisão</i>
<i>Substituir</i>	And to conclude the Cons , I believe that...	And to conclude the disadvantages , I believe that...
<i>Retirar</i>	... when a presentation takes too long, the “audience” can get quite bored and quit listening, unless the subject is very interesting or the person presenting it has the capacity to call people’s attention, people will quit listening	... when a presentation takes too long the “audience” can get quite bored and quit listening, unless the subject is very interesting or the person presenting has the capability to call people’s attention .
<i>Acrescentar</i>	The second was the fact that any transaction between the members of Great Britain is made through the Bank of England	The second curiosity was the fact that any transaction between the members of Great Britain is made through the Bank of England
<i>Reformular</i>	<u>The Claddagh Ring</u> which has two outstretched hands holding a crowned heart.	The <u>Claddagh Ring</u>, the last symbol to be presented, is a ring that has two outstretched hands holding a crowned heart.

O primeiro passo da análise foi verificar e classificar as alterações efectuadas a cada versão dos textos. Estas foram, depois, perspectivadas e interpretadas em termos do impacto provocado na qualidade do texto, isto é, se a revisão resultou num melhoramento.

Uma vez que as diferentes versões eram, obrigatoriamente, escritas no computador, a manipulação do aspecto do texto era facilitada pelas ferramentas do processador de texto. Os alunos podiam acrescentar imagens ou cor, modificar tipo e corpo de letra, etc. As diferentes alternativas de formatação causam, também, impacto no texto final, tornando-se uma dimensão interessante de análise.

Dado que todas as tarefas eram norteadas por alguns documentos *online*, esse aspecto foi contemplado na análise feita. Os alunos recebiam, para cada tarefa, um documento intitulado “writing_steps” (anexo 5), que indicava os passos a seguir ao longo da tarefa, de acordo com o modelo de escrita processual de Williams (1998), já abordado em páginas anteriores (secção 1.1.2.). Possuíam, também, para todas as tarefas, um guia de revisão (“revision_guide” – anexo 6), que auxiliava os alunos na elaboração da primeira revisão do texto (de conteúdo). Os “writing_steps” e o guia de revisão eram os documentos a respeitar em todas as tarefas. No caso das tarefas três e cinco, havia outros dois documentos: “writing_an_article” (anexo 7) e “writing_a_review” (anexo 8), respectivamente. Foram disponibilizados com o objectivo de orientar os alunos na escrita dos dois tipos específicos de texto pedidos: uma crítica e um artigo.

A existência de todos estes documentos criou uma outra dimensão de análise: os modos de aproveitamento dos documentos disponibilizados. Uma vez que os referidos documentos tinham, como objectivo, auxiliar os alunos na realização das tarefas (“writing_steps” e “revision_guide”) e na escrita de dois tipos de texto específicos (“writing_an_article” e “writing_a_review”), pareceu-nos relevante analisar a forma como serviram – ou não – os seus objectivos. Quisemos, portanto, verificar se os alunos tiraram partido dos documentos e até que ponto a informação neles foi utilizada – ou não – para a realização das tarefas.

Por fim, sendo a fase de revisão a mais rica em alterações, tornou-se relevante analisar a forma como os comentários das revisões foram integrados no texto final, isto é, até que ponto as alterações sugeridas eram, efectivamente, levadas a cabo. Este foi o último ponto de análise desta categoria.

3.1.2. Estratégias mobilizadas

Sendo o contexto de escrita colaborativa a distância uma novidade para os alunos, as estratégias mobilizadas para resolver as suas inevitáveis dificuldades foram um dos focos de interesse da análise.

As estratégias encontradas transversalmente nos diferentes dados foram: socialização *online*; recurso ao trabalho presencial; pedidos de esclarecimento (que posteriormente se subdividem em pedidos à tutora *online* e aos membros do grupo); e resolução de problemas.

A socialização *online* surgiu como uma estratégia possível contra a frieza tantas vezes apontada aos ambientes de aprendizagem a distância. O facto de não conhecerem a investigadora e de apenas trabalharem com ela num ambiente virtual criou, nos alunos, uma necessidade de socialização através das ferramentas permitidas pela plataforma. Os alunos recriavam, a distância, o tipo de contacto e de relação que teriam presencialmente – quer com a investigadora, quer com os colegas de grupo. No entanto, perante o mesmo problema, um outro grupo optou por uma outra estratégia: o recurso ao trabalho presencial. Uma vez que os alunos tinham aulas juntos diariamente – não só de Língua e Cultura Inglesa mas das diferentes disciplinas do curso – foi fácil optar por um trabalho presencial, em vez de recorrer apenas à plataforma. Os dados destas interacções não puderam, por razões óbvias, ser registados.

Para além destas estratégias, tornou-se comum, também, quando perante um problema ou dúvida, os alunos pedirem ajuda ou esclarecimentos. Estes pedidos, quando relativos a aspectos mais específicos do trabalho *online*, das tarefas ou do funcionamento da plataforma, eram normalmente dirigidos à tutora *online*. No entanto, quando as dúvidas podiam ser esclarecidas pelos próprios colegas, os

alunos dirigiam os seus pedidos aos membros do grupo, o que acabava por enfatizar a vertente colaborativa do trabalho. A estratégia de pedido de esclarecimento subdividiu-se, assim, em duas vertentes: pedidos dirigidos à tutora *online* e pedidos dirigidos a outros membros do grupo.

Por fim, a última estratégia identificada foi a resolução de problemas. O facto de estarem a trabalhar num ambiente desconhecido (ou quase) da maioria trouxe consigo alguns problemas, nomeadamente em termos do acesso a Internet. Vários alunos encontravam-se a estudar longe de casa, o que implicava que não possuíam computador à disposição ou não tinham ligação à Internet. Perante o mesmo problema, as formas de resolução foram muito diferentes: guardar todo o trabalho para ser feito ao fim-de-semana, fazer todo o trabalho presencialmente ou recorrer aos meios disponíveis na Universidade. Perante os problemas – este entre outros que surgiram – os alunos dividiram-se entre duas alternativas principais: resolução da situação ou desistência.

3.1.3. Formas de colaboração

O trabalho em grupo foi uma das dimensões mais ricas de todo o projecto, por criar interacções variadas através das ferramentas de comunicação da plataforma: *e-mail*, *chat* e fórum de discussão.

Assim sendo, as interacções referidas foram analisadas no sentido de identificar o modo como cada grupo colaborou ao longo das tarefas. Estas formas de colaboração dividiam-se entre a cooperação para as tarefas e fora destas. Em primeiro lugar, os alunos tinham, como instrução base de trabalho, a escrita colaborativa de um texto, isto é, o objectivo a atingir era a construção de um texto comum. Esta colaboração era a implicada nas tarefas a realizar, uma vez que a orientação que os alunos recebiam era nesse sentido. No entanto, os grupos não limitaram a sua colaboração apenas a esta dimensão. Prolongaram-na até à sua esfera pessoal, trocando mensagens sociais – já referidas – que visavam o encorajamento mútuo, a ajuda em trabalhos, a troca de informações, entre outros. Ambas as formas de colaboração serão desenvolvidas posteriormente.

3.1.4. Influência da aprendizagem a distância

O facto de os alunos realizarem o seu trabalho a distância, num ambiente desconhecido, influencia, inevitavelmente, o seu desempenho. Acreditando nisto, restava identificar de que forma essa influência se manifestou. Encontrámos, neste ponto, quatro dimensões relevantes. Primeiramente, foram foco de análise as dificuldades dos alunos, uma vez que se encontravam a trabalhar num ambiente novo e possivelmente num formato diferente (escrita colaborativa e processual). Estas dificuldades, cruzando as três áreas do projecto (a escrita, a colaboração e a aprendizagem a distância), poderiam ter-se reflectido na escrita, pelo que também esse reflexo foi objecto de análise. Sendo a revisão uma das fases mais relevantes do processo de escrita usado, estudámos também – a partir dos *logbooks* e entrevistas realizadas – o impacto do ambiente a distância na revisão das versões dos textos. Considerámos, ainda, relevante aceder às representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância – através dos questionários, *logbooks* e entrevistas recolhidos. Por fim, e ainda relativamente a este ponto, foram foco de análise as reflexões finais dos alunos sobre o projecto, recolhidas também através dos questionários e entrevistas realizados.

3.2. Discussão dos dados

Os dados analisados serão, de seguida, discutidos, apresentando, para isso, exemplos ilustrativos das conclusões a que chegámos.

3.2.1. Alterações efectuadas aos textos e seu impacto nos mesmos

Revisão e melhoramento do texto (mediante as alterações efectuadas)

Relembramos, aqui, que a primeira tarefa da calendarização não será analisada, dado que era uma tarefa inicial, realizada individualmente, como diagnóstico para a professora da turma.

Na segunda tarefa, tanto o grupo A como o grupo B alteraram as diferentes versões até atingirem um produto final melhorado. No entanto, o grupo A registou muito poucas alterações (doze no total) – ver anexo 14 –, ao contrário do grupo B (que efectuou trinta e três alterações à primeira versão) – ver anexo 15. Alguns exemplos das alterações efectuadas pelos dois grupos são apresentados no seguinte quadro, destacadas a negrito:

Grupo	Primeira Versão	Segunda Versão
A	Sport revealed itself as the second big surprise, as the nations join differently according to the sport, even dough some of the nations are divided and under the government of other.	Sport revealed itself as the second big surprise, as the nations join differently according to the sport, even though some of the nations are divided and under the government of other.
A	The first curiosity was related to Union Jack, the flag of The United Kingdom, which is visibly a result of the ' junction ' of the flags of Scotland, England and Northern Ireland, while Wales's is completely forgotten	The first curiosity was related to Union Jack, the flag of The United Kingdom, which is visibly a result of the union of the flags of Scotland, England and Northern Ireland, while Wales's is completely forgotten
A	Concluding , Chapter 1 presented a good range of new information (...).	In conclusion , Chapter 1 presented a good range of new information (...).
B	Many of us didn't really know what the word "Britain" meant.	Many of us were used to say England referring to Britain, which is not correct, because England does not make the whole of Britain
B	In terms of geography, they belong to the European continent , and they consist of two big islands and some other ones, which are smaller and surround the main ones.	Geographically speaking these nations belong to Europe , and they consist of two big islands and some smaller ones , which surround the big ones.
B	All these differences have to do , obviously, with the origins of the people (...).	All these differences are related , obviously, with the origins of the people (...).

Em relação à terceira tarefa do grupo B (anexo 17), as variadas alterações que a primeira versão do texto sofreu resultaram, mais uma vez, num produto final de superior qualidade. As mudanças foram de diferente ordem (maioritariamente substituições), mas foi também acrescentada muita informação nova, tentando desenvolver as ideias de forma mais completa e criar um texto mais interessante. Alguns exemplos são:

Primeira Versão	Segunda Versão
Jamal has a sister, who is twenty-four years-old and already lives alone	Jamal has a sister, who is 24 years old and already lives on her own
Another thing we were amazed with, during our visit to London, was the big green gardens, where we could have some rest and admire British love of nature extends to the love of animals.	Another thing we were amazed with, during our visit to London, was the big green gardens, where we could have some rest and admire British love of nature, which extends to the love of animals... We visited some of the main parks around the city, we even made a picnic at Hyde Park! Government really cares about green areas, they are absolutely essential to the British
It was a great week, we really enjoy it and we thank our penfriends. It was a pleasure to be part of English society for a week! The end	It was a great week, we really enjoy it and we must thank our pen friends for the incredible and exciting time we spent there. Their invitation made our adventure a superb and fantastic trip! When we said our pen friends goodbye at the airport, on our return, we had a surprise. They actually said: “Adeus”! I guess we learnt a lot with them during a week but they also learnt some thing with us! For those of you who would like to experience a similar feeling, don’t waste any time and start packing already! As you can see, it was a pleasure to be part of the English society for a week and we can definitely say that you can always find something new in England! The end?

Ainda relativamente ao grupo B, o texto da quarta tarefa (anexo 19) foi apenas levemente alterado, sendo que as poucas alterações que foram feitas melhoraram o texto. Num dos casos, no entanto, a alteração efectuada estava errada, como podemos ver no quadro que se segue. “MPs”, na primeira versão, estava correcto, sendo a abreviatura de “Members of Parliament”. Ao alterarem para “MP’s”, formaram um possessivo, inadequado à frase.

Primeira Versão	Segunda Versão
he urged MPs to vote for war in March last year.	he urged MP’s to vote for war in March last year
Tony Blair’s argument to stand by George W. Bush and go to war against Iraq rested squarely on the imminent danger posed by Saddam’s weapons of mass destruction	Tony Blair’s argument to stand by George W. Bush and to go to war against Iraq rested squarely on the imminent danger posed by Saddam’s weapons of mass destruction
After George Bush request , about two months ago, for a new inquiry to find out if there was something wrong with the investigations made by the USA before the decision to go to war, Tony Blair did the same and requested a new inquiry to the Intelligence and Security Committee.	After George Bush’s request , about two months ago, for a new inquiry to find out if there was something wrong with the investigations made by the USA before the decision to go to war, Tony Blair did the same and requested a new inquiry to the Intelligence and Security Committee.

No que diz respeito às terceira e quarta tarefas do grupo A (anexos 16 e 18, respectivamente), a primeira versão escrita – em ambas as tarefas – sofreu transformações de raiz, uma vez que os revisores (no caso da tarefa III, o writer_2 e no caso da tarefa IV, o writer_3) consideraram que não cumpria os requisitos exigidos, quer em termos de conteúdo, quer em termos de forma. Ambas foram re-escritas na totalidade, resultando num texto final sem dúvida mais completo e claro, tendo as alterações resultado numa profunda melhoria. Dadas as

características das mudanças, as quais poderão consultar nos anexos 16 e 18, não é possível apresentar, aqui, exemplos.

No caso da quinta tarefa do grupo A (anexo 20), apenas o texto de um dos membros do grupo sofreu alterações. Também aqui essas alterações foram para melhor – a primeira versão continha muita informação desnecessária, que o writer_2 sugeriu retirar. O writer_1 assim fez, eliminando cinco parágrafos do seu texto. No que diz respeito aos outros membros do grupo, os comentários de ambos os writers_2 foram muito superficiais e apenas em termos de conteúdo, não resultando em modificação do texto. Houve uma sugestão em termos de forma – de V. em relação ao texto de P. – que propunha o uso de maiúsculas na expressão “The United Kingdom”. No entanto, P. não aceitou a sugestão, justificando a sua opção. V. acabou por aceitar a decisão da colega.

O grupo B levou a cabo, nesta última tarefa, várias alterações – nos textos de ambos os membros – mais uma vez em benefício do texto final, que resultou de superior qualidade (anexo 21). Apresentamos, no quadro seguinte, alguns exemplos:

Primeira Versão	Segunda Versão
Each student was also asked to write a review on one of the oral presentations .	Each student was also asked to write a review on one of our colleagues' oral presentations.
Some ideas were organized, others were not, but she gave examples of the arts and explained their presence in British people's lives.	Some ideas were organized, others were not, but she gave examples of different types of arts and explained their importance in British people's lives.
she gave a nice presentation and managed to say everything that was important and essencial .	she gave a nice presentation and managed to say everything that was important and essential .

No geral, podemos afirmar que a revisão beneficiou os diferentes textos finais.

Aspecto material do texto final

O facto de as tarefas serem realizadas a distância implicou a obrigatoriedade de escrever cada versão num processador de texto – o que permitiu, aos alunos, manipular o aspecto final desse texto, recorrendo a inúmeras ferramentas. Esta manipulação pode tornar-se um veículo de transmissão de conteúdo, uma vez que a aparência de um texto apresenta, ao leitor, vários indícios: as imagens podem apontar para um determinado tema, a estrutura para um certo tipo de texto, etc. Assim, o aspecto material dos textos finais foi, neste estudo, um outro foco de análise.

Pereira (2000) reproduz o instrumento CLID (Classificação dos Lugares de Intervenção Didáctica), elaborado por G. Turco e a equipa de Rennes (Séguy, 1989), que refere exactamente o aspecto material dos textos, distribuindo-o por três unidades: texto, relações entre frases e frase. Assim, relativamente à unidade texto, o aspecto material prendia-se com a introdução de esquemas ou imagens, com a organização no espaço da escrita, etc. Quanto à relação entre frases, havia a pontuação e a divisão em parágrafos. Finalmente, em relação à frase, havia o domínio da pontuação frásica e o uso adequado de maiúsculas.

No âmbito dos textos analisados, tentámos identificar apenas as alterações feitas ao nível do texto, isto é, mudanças de tipo de letra, corpo, cor, introdução de imagens, esquemas, etc., uma vez que são estas as alterações potencializadas e facilitadas pelo computador. Serão analisados, de seguida, os textos de cada tarefa – de ambos os grupos.

Na segunda tarefa de escrita, o grupo A não alterou o aspecto material do texto ao longo do processo (ver anexo 14). O texto e os comentários dos revisores foram feitos igualmente em Times New Roman, corpo 12, indentados e justificados, sem cor ou efeitos.

No caso do grupo B, a primeira versão não denotava qualquer preocupação com o aspecto material do texto (ver anexo 15). Isto deveu-se ao facto de o writer_1 ter escrito a tarefa no corpo de uma mensagem do fórum *I think, therefore I discuss* – uma vez que o único computador a que tinha acesso era o da Biblioteca da UA, que não possui o programa *Word*.

A revisão do writer_2 já sofreu algumas alterações. M. distinguiu, através do tipo de letra, os comentários de revisão e a introdução a esses comentários: os primeiros em Arial, os segundos em Times New Roman. Acrescenta também vários smileys – :) – ao comentário final.

Quando o texto regressou ao writer_1 para a segunda revisão, este sugeriu várias mudanças, resultando numa outra versão. Essa versão foi enviada ao writer_2 já modificada materialmente, isto é: com um tipo de letra diferente (Garamond, corpo 12), o título destacado, e todas as correcções a bold e numeradas. No fim do texto, encontravam-se as questões que o writer_1 punha relativamente às correcções elaboradas.

A versão final respeitou esta última versão, mudando apenas a cor do título, eliminando os comentários e integrando as correcções.

A terceira tarefa trouxe algumas alterações. O grupo A, na primeira versão do texto, demonstrou preocupação com o aspecto material do mesmo (ver anexo 16). O título aparecia destacado pelo corpo e pelo tipo de letra (Monotype Corsiva, corpo 28), com um subtítulo em French Script MT, corpo 20. O corpo do texto estava em Times New Roman, corpo 12, indentado e justificado.

A versão seguinte do texto sofreu já diversas alterações. Sendo um artigo de jornal, o texto foi dividido em duas colunas, com a primeira letra da primeira coluna destacada pelo tamanho. O título, subtítulo e corpo do texto estavam todos em Century, mas com corpos diferentes: 24, 12 e 11 respectivamente. O subtítulo estava, também, em itálico. O texto continuou indentado e justificado. A última frase do texto, por dar o título ao artigo, foi realçada por maiúsculas no início de cada palavra e em toda a última palavra.

Relativamente ao grupo B, a primeira versão do texto tinha apenas o número da tarefa e o título destacados a verde (ver anexo 17). O corpo do texto estava em Arial, corpo 12, alinhado à esquerda e indentado. O tipo de letra mudou apenas para a identificação do autor do texto.

A versão final deste texto foi um exemplo claro do cuidado e preocupação com o aspecto material do artigo. Continha um cabeçalho a cores – com uma paisagem de fundo –, com o nome do jornal, sua data e seu número de edição. O tipo de

letra era Garamond, de diferentes corpos e cores – de forma a destacarem-se do fundo escolhido.

O título do texto encontrava-se destacado em maiúsculas, no tipo de letra Copperplate Gothic Bold e corpo 34. O nome dos autores estava inferior ao título, num tipo de letra discreto. O corpo do texto estava em Garamond 13, a verde, com a letra inicial de cada parágrafo destacada. Continha duas imagens a cores e foi dividido em duas colunas, como é comum nos artigos de jornal. Todo o texto ficou em tons de verde, combinando com a paisagem do cabeçalho e com o amor britânico pela Natureza salientado no artigo – foi esta a justificação dada pelo autor da formatação.

Na quarta tarefa do grupo A (anexo 18), as versões do texto não demonstraram qualquer preocupação com o aspecto material do texto. A primeira versão apresentava-se em Arial Unicode MS, corpo 12, indentado e justificado, tal como os comentários do writer_2 e do writer_3 (estes em corpo 11). A versão sugerida pelo writer_2, posteriormente aprovada como versão final, estava em Times New Roman – corpos 14 para o título e 12 para o corpo de texto.

Quanto ao grupo B, a primeira versão do texto não demonstrou grande atenção ao aspecto material do texto – o título encontrava-se destacado a vermelho e em maiúsculas, em Arial corpo 20 (ver anexo 19). O tipo de letra do corpo do texto era Arial corpo 12, indentado e justificado. A segunda versão do texto já possuía um cabeçalho – da UA – assim como um outro tipo de letra: Garamond, corpo 18 para o título e corpo 13 para o corpo do texto. Mantinha-se a indentação e justificação do texto.

Na versão final, foram acrescentadas duas imagens alusivas ao tema e o texto foi dividido, mais uma vez, em duas colunas. O título mantinha-se destacado pelo corpo e cor.

Finalmente, na quinta e última tarefa, no que diz respeito ao grupo A (anexo 20), os textos individuais de cada membro não demonstraram particular preocupação com o aspecto material dos mesmos. Todos eles apresentam o título destacado, indentação e justificação, variando o tipo de letra de aluna para aluna. A aluna P.

optou por salientar as correcções que fez na revisão sublinhando-as a amarelo, para depois fazer os seus comentários.

No caso do grupo B (anexo 21), as primeiras versões dos textos individuais diferiam muito. L. incluiu, de início, título destacado, indentação e justificação, com a letra Garamond, corpo 13, e algumas palavras realçadas a bold. À última versão foi, depois, acrescentado o logo da UA.

Em relação a M., notou-se menos preocupação com o aspecto material do texto. A primeira versão tinha o título destacado pelo corpo e em maiúsculas, com o corpo de texto em Times New Roman, corpo 13, indentado e justificado. L., ao rever o texto, introduziu-lhe o logo da UA, o título da tarefa e o nome do autor, alterando também o tipo de letra para Garamond e mantendo o corpo da letra em 13.

De um modo geral, ambos os grupos manipularam o aspecto material do texto, ainda que o grupo B se tenha demonstrado mais criativo nessa manipulação.

Interacções (*chats*, fórum) e suas implicações

O grupo A não discutiu os textos em si no fórum de discussão “I think therefore I discuss” em nenhuma das tarefas. Como tal, não houve qualquer implicação das interacções desse espaço no texto produzido. Ainda assim, uma vez que participaram em quatro *chats*, será importante verificar se as ideias ali originadas foram aproveitadas pelo writer_1 na elaboração do texto inicial (ver transcrições dos *chats* do grupo A no anexo 22).

No caso da tarefa dois, todas as ideias geradas no *chat*, assim como a estrutura sugerida, foram reproduzidas na primeira versão do texto. Na tarefa seguinte, aconteceu o mesmo, embora o writer_1 tivesse ignorado o título sugerido durante o *chat* por uma colega do grupo. Esse título foi depois recuperado para a versão final do texto, após o texto ter sofrido profundas alterações. No caso da quarta tarefa, é necessário referir que esta (tal como a anterior) sofreu alterações de raiz durante a revisão. O texto inicial, por não ser adequado ao objectivo da tarefa, foi re-escrito na totalidade. No caso da estrutura sugerida durante o *chat*, o writer_1

não a respeitou, sendo esse um outro foco de alteração pelos revisores. Também as ideias geradas, embora desenvolvidas pelo writer_1, foram reformuladas pelos writers_2 e _3, indo, assim, ao encontro do que fora discutido entre o grupo. Assim, podemos afirmar que a primeira versão do texto não respeitava o que fora decidido durante o *chat*, sendo, posteriormente, alterada para uma versão final já de acordo com esses aspectos.

No caso da última tarefa – Task V –, dadas as características algo individuais da tarefa, esta não foi debatida no *chat*. O *chat* resultou, apenas, num esclarecimento de dúvidas de uma das colegas sobre a tarefa a realizar.

Relativamente ao grupo B, foi notória a preocupação de ambos os membros do grupo em aproveitar e seguir as ideias discutidas no *chat* e no fórum de discussão (ver transcrições dos *chats* do grupo A no anexo 23). Especificamente em relação ao *chat*, em todas as tarefas (excepto na quinta tarefa, na qual não se realizou nenhuma sessão) o writer_1 respeitou o que fora decidido e seguiu essas directrizes ao elaborar a primeira versão. Apenas na terceira tarefa alguns dos tópicos sugeridos não foram totalmente aproveitados, uma vez que o texto estava já demasiado longo. As interacções no fórum versaram, maioritariamente, a revisão, aspecto que será abordado posteriormente.

Modos de aproveitamento dos documentos disponibilizados

Os documentos disponíveis para a realização das tarefas tinham diferentes propósitos: *writing_steps* (anexo 5) orientava os alunos ao longo do processo de escrita e *revision_guide* (anexo 6) guiava os alunos na primeira revisão do texto com algumas perguntas. Havia outros dois documentos, relativos especificamente às tarefas III e V, que pretendiam informar os alunos das características específicas dos textos pedidos – um artigo e uma crítica (anexos 7 e 8 respectivamente). Será, aqui, analisada a forma como os dois grupos usaram os documentos citados.

Quanto aos dois documentos disponíveis para todas as tarefas – “writing_steps_for_task...” e “revision_guide” –, o aproveitamento feito pelos dois grupos foi muito diferente. O grupo B aproveitou ambos totalmente: seguiam os passos estabelecidos no documento “writing_steps_for_task...” e respondiam a todas as perguntas no “revision_guide” durante a primeira fase de revisão. As respostas eram enviadas ao writer_3 num documento à parte, como comentário à primeira versão do texto. No caso do grupo A, o primeiro documento foi, de facto, respeitado, embora o mesmo não acontecesse com o guia de revisão. O grupo fazia um curto comentário à primeira versão do texto, abordando apenas algumas das questões levantadas no guia.

As tarefas III e V punham à disponibilidade dos alunos outros documentos de apoio, uma vez que pediam a escrita de um tipo de texto específico – um artigo e uma crítica respectivamente.

O documento relativo à tarefa III – “writing_an_article” – explicava as características inerentes a um artigo: um título claro e atractivo para o leitor, uma introdução apelativa que motivasse o leitor a continuar a ler e uma conclusão adequada. A informação, ao longo do artigo, devia estar organizada de forma clara, em parágrafos distintos. O documento incluía, ainda, um texto exemplo e alguma linguagem útil para ajudar os alunos.

No caso da terceira tarefa, o grupo A demonstrou ter aproveitado o documento (ver anexo 16). O título do artigo (“To be or not to be... Posh”), tal como fora aconselhado no documento, era claro e interessante, chamando a atenção do leitor e, possivelmente, interessando-o no texto. Foi bem escolhido em relação ao texto em que se integrava, sem revelar de imediato o tema do texto – o que poderia funcionar negativamente. Acrescentaram, a este título, um subtítulo adequado quer ao texto quer ao título em si: “The dilemma of choice”.

A introdução estava bem formulada, delineando o assunto do texto sem o aprofundar. Acabava com uma questão que remetia para o resto do texto e funcionava como catalisador da motivação do leitor. Também a conclusão se encontrava adequada, com um tom algo humorístico. Não incluía informação nova

– o que estaria incorrecto numa conclusão –, retomando o que foi dito ao longo do texto e o título.

Por outro lado, a formatação do texto assemelhava-se também a um artigo de jornal, ainda que esse aspecto não tenha sido referido no documento.

O grupo B (ver anexo 17) demonstrou igualmente ter recorrido ao documento “writing_an_article”. O título do artigo – “England, what’s new?” – era interessante e captava a atenção do leitor pela interrogação desafiante. Está claramente relacionado com o tema do texto.

A introdução, sendo o início de uma narrativa, prendia de imediato o leitor. O facto de ser na primeira pessoa do plural indicava uma história pessoal, perto da realidade, que implicava o leitor e o motivava a continuar a ler. A conclusão também se encontrava adequada ao texto, embora não estivesse claramente identificada. Talvez todo o último parágrafo fosse a conclusão – sendo, nesse caso, demasiado longa. O facto de o texto terminar com a interrogação “The End?” foi uma forma invulgar e atraente de concluir o texto.

O documento para a tarefa número cinco – “writing_a_review” – seguia o esquema do documento anterior. Recomendava o início com uma *Overview*, na qual o autor descreveria o tema. Seguiam-se os *Pros and Cons*, apontando, em parágrafos distintos, os aspectos positivos e negativos do tema em questão. Por fim, haveria um *Verdict*, uma conclusão que resumisse a opinião do autor em relação ao objecto da crítica. O documento incluía, à semelhança de “writing_an_article”, dois exemplos de textos e alguma linguagem útil para cada uma das secções descritas.

Sendo esta uma tarefa individual, será analisado o aproveitamento que cada membro dos grupos fez do documento em questão.

No caso de P., do grupo A (ver anexo 20), na primeira secção da crítica – *Overview* – houve um claro aproveitamento das sugestões presentes no documento. A *overview* incluía o tema da apresentação, o seu público-alvo e a sua organização, tal como sugerido.

No entanto, no que diz respeito à descrição dos aspectos positivos e negativos da apresentação, a aluna não foi capaz de identificar claramente uns e outros. Os dois parágrafos que lhes correspondiam estavam escritos de forma vaga e pouco precisa.

Em relação ao último parágrafo – *Verdict* – optou por introduzir alguma informação nova em vez de resumir a anterior, o que contrariava as sugestões do documento em causa.

No caso de A. (grupo A – anexo 20), o primeiro parágrafo – *Overview* – era muito curto e pouco elaborado, limitando-se a identificar o tema da apresentação. Os aspectos positivos e negativos foram também descritos de forma muito breve e pouco elaborada, embora fossem claramente identificados. O *Verdict* cumpre os seus objectivos, resumindo a opinião da autora. Estamos, aqui, a considerar a versão final do texto, uma vez que a primeira versão foi bastante alterada após a fase de revisão.

No caso de V. (grupo A – anexo 20), também aqui o primeiro parágrafo – *Overview* – estava muito curto e pouco elaborado, limitando-se a identificar o tema da apresentação. Quanto aos aspectos positivos e negativos, os primeiros foram destacados de forma clara, o que não aconteceu com os segundos. Os aspectos negativos da apresentação foram descritos de forma vaga e sem consistência, alguns deles até apresentados no último parágrafo.

Mais uma vez, o parágrafo que correspondia ao *Verdict* incluía informação nova, em vez de resumir a anterior.

Podemos dizer que o documento, no caso do grupo A, foi aproveitado de forma um pouco superficial.

Relativamente ao grupo B (ver anexo 21), no caso de M., o primeiro parágrafo – *Overview* – limitava-se a resumir o tema da apresentação, não identificando o seu público-alvo ou a sua organização. Quanto aos aspectos positivos e negativos, resumiu-os claramente em dois parágrafos distintos, tal como sugerido no documento. Também o *Verdict* seguiu as indicações do documento, adequando-se ao texto e incluindo, ainda, algumas sugestões.

No caso de L., o primeiro parágrafo – *Overview* – continha uma pequena introdução e especificava o tema da apresentação. No entanto, alguma da informação que se seguia era desnecessária para o tipo de texto em questão. Este excesso de informação estendia-se também nos parágrafos que se seguem. Os aspectos positivos e negativos estavam integrados no resto do texto de forma pouco clara, seguindo uma organização em quatro parágrafos de desenvolvimento: o primeiro e quarto parágrafos apresentavam os aspectos positivos e negativos da apresentação (misturados). O segundo parágrafo destacava outros aspectos positivos e negativos, associados com informação (desnecessária) sobre a apresentação. Por sua vez, o terceiro parágrafo distinguia as incorrecções gramaticais que o autor notara durante a apresentação.

O parágrafo que correspondia ao *Verdict* seguia as indicações do documento.

O grupo B aproveitou, efectivamente, o documento, embora ambos os membros tivessem fugido a alguns aspectos nele recomendados.

Podemos concluir que, no caso do documento *writing_steps*, ambos os grupos o aproveitaram na totalidade. O mesmo aconteceu com o guia de revisão, ainda que com diferenças: o grupo A aproveitou-o de forma mais superficial, enquanto que o grupo B respondeu às suas questões de forma integral. O documento *writing_an_article* (tarefa III) foi aproveitado, também, por ambos os grupos. Por fim, o último documento, *writing_a_review*, foi aproveitado de forma um pouco superficial pelo grupo A, notando-se maior respeito no grupo B pelas indicações fornecidas no documento. No geral, os documentos disponibilizados foram, portanto, aproveitados por ambos os grupos.

Integração (ou não) dos comentários na revisão do texto

Por questões de maior clareza de exposição, procederemos, neste ponto, à sua análise, ponto tarefa a tarefa.

Logo no decorrer da segunda tarefa, o grupo B demonstrou uma postura activa e envolvida. Por um lado, os comentários que faziam eram amplamente explicados e justificados num documento à parte. Tornou-se, também, comum o revisor pedir

a opinião do writer_1 sobre as sugestões dadas, envolvendo todo o grupo nos diferentes passos do processo de escrita. Por outro lado, sempre que um dos membros do grupo não concordava com as sugestões, tal era devidamente fundamentado – normalmente, num documento extra, enviado pelo fórum de discussão. Foi o que aconteceu nesta segunda tarefa: o writer_1 não concordou com algumas das alterações, pelo que o assinalou e justificou. O texto final incorporou apenas as alterações aceites por ambos. No quadro que se segue encontramos um excerto da mensagem enviada nessa situação, que exemplifica o tipo de negociação e discussão habitual neste grupo:

I read your third version of the text and I think most of it is great, even the changes you made are fine but there are some changes with which I don't agree and I'm going to explain them to you and make proposals. [...].

CHANGES AND PROPOSALS:

*I don't agree with your 4th change (PARAGRAPH2) to my text, you put - "do not represent the whole population of this countries" I think it was better the way I had it before, and I'm sure it was ok because I saw it in the book so I had - "are not reliable descriptions of individual people from these countries", what do you think? [...]

*your 9TH change (PARAG.3)is also wrong because the sentences you separate follow the same idea. I think it was better as it was.

*The words " different" and "diffrences" (PARAG.3) that you underlined, I think they should stay as the original because it really gives the idea of diffrent nations, and that is what we want, the idea of differences within Britain.

*your 16th change (PARAG.6) is not correct because the word "but" (that you took out) is to make the contrast of ideas, otherwise the contrast won't be clear.

*I think you shouldn't put an "and" in your 17th (PARAG.6) change because the sentence gives the example of discrepancies and needs no "and".

*Finally (PARAG.6), the word "often" in my version of the text was correct and I'm sure of it because I saw it in the book...lol [...]

Relativamente ao grupo A, os seus membros aceitaram todas as alterações sugeridas para a segunda tarefa, que foram, na totalidade, de aspectos formais.

Na tarefa III, o texto do grupo A (anexo 16) foi alvo de profunda transformação. A primeira versão foi muito criticada pelo writer_2, que considerou o texto confuso e desorganizado (sem introdução ou conclusão, por exemplo), com ideias desconexas e uma estrutura em desacordo com o que fora estabelecido entre o grupo no *chat*. O writer_3, concordando com a revisão inicial do writer_2, alterou o texto de acordo com as sugestões dadas. Em termos de conteúdo, verificámos que as ideias base da primeira versão se encontravam na versão final. No entanto, o texto foi re-escrito de raiz, com a estrutura e título que haviam sido decididos no *chat*. Esta segunda versão foi aceite desta forma por todo o grupo.

No caso do grupo B (anexo 17), verificou-se, nesta tarefa, um vasto número de alterações (59 no total). A versão do writer_2 corresponde à versão final. Presume-se, daí, que todas as alterações tenham sido aceites.

Em relação à tarefa quatro, de novo a primeira versão do grupo A (anexo 18) foi alterada de raiz. O writer_2 fez apenas um breve comentário ao texto, onde incluía pequenas alterações formais: a substituição de duas expressões e a reformulação da conclusão. No entanto, o writer_3 detectou várias lacunas em termos de conteúdo e informação na primeira versão, pelo que decidiu reformular todo o texto. Desta vez, no entanto, não encontrámos qualquer semelhança entre o texto original e a versão revista – nem mesmo em termos de ideias expostas. A versão reformulada foi aceite, sem mais alterações, por todo o grupo.

Quanto ao grupo B, todas as alterações sugeridas pelo writer_2 foram aceites (ver anexo 19). Não houve, no entanto, qualquer clarificação ou justificação das alterações feitas – como acontecera em tarefas anteriores –, provavelmente devido ao facto de ser a última tarefa e os alunos estarem muito pressionados pelo tempo. Por outro lado, as alterações efectuadas foram consideravelmente menos numerosas do que habitualmente.

A quinta e última tarefa, sendo, no fundo, um texto individual, será analisada aluno a aluno dentro dos grupos.

No caso do grupo A (anexo 20), apenas o texto de um dos membros do grupo (A.) será comentado, uma vez que os textos dos outros membros não foram alvo de nenhuma alteração. Relativamente a A., a principal sugestão feita pelo revisor foi integrada na versão final – a eliminação de informação supérflua e inadequada para o tipo de texto em causa. Assim sendo, todas as outras sugestões efectuadas nessa secção de texto se tornaram irrelevantes.

Quanto ao grupo B (anexo 21), L. integrou os comentários do writer_2 na sua maioria. Num caso, aceitou a sugestão mas reformulou-a:

Sugestão feita	Versão final
She said British people are seen as serious, so theatre is somehow a “mask” used to express their private lives, which are usually kept inside their minds , theatre is, thus, “a cover from a book”.	She said British people are seen as serious, so theatre is somehow a “mask” used to express their private lives, which are usually kept inside their minds , and, thus, “a cover from a book” .

Noutro caso, integrou apenas uma parte da sugestão feita – retirou o fim da frase mas manteve a primeira parte como estava na primeira versão.

Primeira versão	Sugestão feita	Versão final
she had a good timing and even answered to several questions, some pertinent, others were not. She managed to answer all questions from students and the teacher, in general very pertinent answers, although she was getting away from the theme.	she had a good timing and she managed to answer all questions from students and the teacher, in general very pertinent answers , although she was getting away from the theme.	she even answered to several questions, some pertinent, others were not. Even so, she was getting away from the theme.

M. integrou, igualmente, a maioria dos comentários e sugestões. Apenas uma alteração foi rejeitada, optando pela segunda proposta avançada pelo writer_2:

Sugestão feita	Versão final
<p><i>“...the very beginning of the Royal Family. She also made...”</i></p> <p>I have decided, once more, to end a sentence, because it would be too long. Even so, maybe we could add “and”. What is your opinion?</p>	<p><i>“...the very beginning of the Royal Family and she also made...”</i></p>

Algumas das sugestões do writer_2 não chegavam a ser concretizadas em alterações ao texto, ficando apenas como perguntas ao writer_1. Essas questões resultaram, igualmente, em alterações à versão final:

Sugestão feita	Versão final
<p>“When Filipa explained the political system in the UK and explained how did the Queen power related with the whole political system...”</p> <p><i>“...explained...”</i></p> <p>This word is used twice in the same sentence. Do you think it would be better to substitute one of them by a verb with an equal meaning?</p>	<p>When Filipa explained the political system in the UK and told us how did the Queen power related with the whole political system, ...</p>
<p><i>“...presentation...”</i></p> <p>This word appears several times at the end of the 2nd paragraph and at the beginning of the 3rd paragraph. I believe the text would improve its quality if you were able to avoid those repetitions, using synonyms, like “work”, “performance”, “oral assignment”, or even substituting it by “it”, and so on. What do you think?</p>	<p>(procedeu à substituição da palavra repetida pelas sugeridas)</p>

No entanto, M. não aceitou a sugestão do writer_2 de retirar as aspas nas seguintes frases:

... when a presentation takes too long the “audience” can get quite bored...
... she almost read everything without interacting with the “audience”...

Na conclusão, aceitou a sugestão de mudança da expressão, embora tenha optado por outra que não a indicada pelo writer_2:

Sugestão feita	Versão final
<p><i>“...in relation with the Royal Family...”</i></p> <p>I have not altered this sentence in version 2, but if I were you, I would write “in which the Royal Family is concerned”. I suppose both of them are correct.</p>	<p>“...when it comes to the Royal Family...”</p>

Em geral, as alterações sugeridas em ambos os grupos foram integradas nos textos. Notou-se, no entanto, uma maior negociação e discussão da revisão no grupo B.

3.2.2. Estratégias mobilizadas

Identificámos quatro estratégias principais, mobilizadas pelos alunos como resposta para algumas dificuldades encontradas: socialização *online*; recurso ao trabalho presencial; pedidos de esclarecimento (que posteriormente se subdividem em pedidos à tutora *online* e aos membros do grupo); e resolução de problemas. Cada uma delas será abordada de seguida.

Socialização *online*

A maior lacuna apontada aos ambientes de aprendizagem a distância é, como já foi referido, a falta de contacto pessoal entre os envolvidos. Posto isto, seria natural que os alunos procurassem maneiras de colmatar essa falta de contacto pessoal dentro e fora do espaço de aprendizagem a distância. Considerámos de socialização todas as mensagens que implicavam alguma dimensão pessoal e que veiculavam uma socialização tipicamente presencial – como, por exemplo,

desejos de Feliz Natal ou indagação sobre assuntos pessoais. O grupo B foi o mais profícuo nestas mensagens (ver a totalidade das mensagens enviadas no anexo 25), quer entre os membros do grupo, quer com a investigadora. Foi notória a crescente intimidade ao longo das tarefas, com uma troca de mensagens constante, pautada pelo humor e pelo encorajamento mútuo.

O grupo A não mobilizou esta estratégia, recorrendo às aulas presenciais para o contacto pessoal já referido. Ainda assim, surgiram pontualmente algumas destas mensagens, enviadas por V., a única aluna no grupo com Internet à sua disposição em casa, sobretudo dirigidas à investigadora (ver a totalidade das mensagens enviadas no anexo 24).

As mensagens de socialização incluíam, sobretudo, temas de cariz pessoal. Os alunos perguntavam uns aos outros sobre as aulas, os exames, o emprego, etc., trocando, igualmente, mensagens de felicitações nas épocas adequadas (Natal e Páscoa). Os membros do grupo B procuravam discutir assuntos da sua vida particular – como a família, as aulas ou o emprego de um deles – tentando, simultaneamente, criar uma ligação mais próxima com a investigadora. Pediram, especificamente, que esta lhes enviasse uma mensagem de ‘apresentação’ e dirigiram-lhe diversas perguntas sobre o ensino, *hobbies*, etc. Alguns exemplos de mensagens sociais são:

Message no. 1085[Branch from no. 1083]

Posted by L. on Tuesday, January 6, 2004 12:58pm

Subject: Re: exams

Good afternoon [M.]! :)

I am fine (holidays are always fine... lol!!! but I have been working as well...)!

I have been resting from our first semester (lol!!!), but I have also been with my friends and family, who were missing me a lot (although I am absolutely boring...) and I have been helping some of them with their English homeworks (lol!!!), which means that I have been studying English as well, but mainly due to WebCT, because it did not let me sleep during my holidays (lol!!!) :)

[...] do not worry, everything will be fine if you believe in our capabilities. I am sure you will

do a tremendous good work, because you have been working so hard since the beginning of the semester...

Thank you for your support!!! :)

Next week will be the hardest of the year (and we have barely started it!!!!!!) lol :)

See you soon! Bye :)

[L.]

Message no. 904[Branch from no. 899]

Posted by M. on Tuesday, November 25, 2003 12:06pm

Subject: Re: hello

Hi [L.]...

Thnk you for keeping me up with the news. You are to me what "Olá Portugal" is to my grandmother!!!

As you noticed I didn't go to classes yesterday because I decided to stay at home to better prepare my Literatura Portuguesa presentation, which is going to happen today!!! I hope everything goes well but I'm not very confident.

Cultura Portuguesa presentation tomorrow is another big problemo!!! I don't know where to star...I hope both,yours and mine presentations, go well in the end.

About English Literature, I like the classes but I rather not having them so that I can go home earlier.I think I really asking some holidays, my head doesn't go much further than it has... But unfortunately, We don't really have holidays because we spent them studying (for those who really do it) or concerned about the exams!! That's not fair!!

Bye and thanks for the news!!!

POST

SCRIPTUM:

DAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH

Message no. 996

Posted by L. on Wednesday, December 17, 2003 9:46pm

Subject: task5

Hi [M.]! :)

Tomorrow will be our last Língua e Cultura Inglesa I class, and it will happen exceptionally

due to your and [P.] oral presentation. I wish you good luck (as I have said before...) even though I know you do not need my advice, because you already know how to do things in a VERY GOOD way :) [...]

Seriously, I am looking forward to hearing and reading (here in WebCT) your work for this semester. You can count on me to make a comment on your work, even though I am not reviewing it - in fact, everyone can participate and post a message about any of the works of our colleagues! :)

See you tomorrow (I promise I will not fall asleep...) lol :)

[L.]

Outro traço comum das mensagens deste grupo era o sentido de humor. Ambos alunos – embora mais L. – recorriam a todos os meios disponíveis nas ferramentas de discussão para criar ênfase e humor: smileys (:)), símbolos (lol, o_o), uso de maiúsculas, etc. Houve, por exemplo, inúmeras mensagens trocadas imitando a entrega de Óscares em Hollywood – adaptada ao contexto do projecto. Apresentamos, de seguida, mensagens representativas deste aspecto:

Posted by L. on Thursday, December 4, 2003 10:00pm

Subject: Re: presentation

Good evening everyone! Welcome to "Who wants to make a question to Patricia"!

Tonight, our special guest is Patricia Alves, from the University of Aveiro!

So let's begin with our first question, to 5£! And the question is...

...

Hi Patricia! :) Seriously, let's forget television for instance because I also have some questions for you! Are you prepared? You better be... :)

So, how does it feel to be a teacher? Is it as you imagined? I am also curious about the interviews at the end of the semester (in a couple of weeks!!!) and about your favourite subject - Portuguese or English (if there is a favourite) - and so I ask the same questions as [M.] :)

I would also like to know more about yourself, things you like to do (eg: fishing, going to

the moon, car racing, making war to an unknown country just to make it famous, participating in Big Brother... :) just joking, sorry) [...]

Em resposta à mensagem da tutora (que atribuíra, ao grupo, um Oscar pelas suas mensagens originais), foi enviada a seguinte mensagem:

Posted by M. on Friday, November 14, 2003 12:56am

Subject: Re: chat_session_3

Heloooooooooooo Patricia...

First, I would like to thank my mom, my dad who always encouraged me when I was feeling down, my sister and brother... my cats, my 4 dogs and my 2 turtles to! Thank you all, I'm so happy I think I'm gonna cry...Because it's not everyday we get an oscar!!!!

Thank you Patricia for giving us a chance...LOL

OH, I forgot my crazy partner L., the one who really made me expose my madness to the world!!!

JUST KIDDING Patricia!!!

Numa das mensagens, L. chega a afirmar exactamente a necessidade de conhecer melhor as pessoas com quem trabalha no *WebCT*, uma vez que, estando a distância, estabelecem uma ligação diferente:

Message no. 957[Branch from no. 954]

Posted by L. on Monday, December 8, 2003 12:03pm

Subject: Re: presentation

Hi Patricia!

I loved your messages and it was very nice to get to know you a bit better :) [...]

It is very important, I think, to work in this environment knowing the people you're working with, so this project is improving each day :)

Como se torna notório nos exemplos apresentados, o grupo B interagiu de forma muito activa e emocionalmente envolvida em todo o processo, o que não se verificou no grupo A. No caso deste grupo, apenas uma das alunas – V. – enviou

algumas mensagens de cariz pessoal e apenas para a tutora *online*. As próprias alunas acabariam por admitir, durante as entrevistas (ver transcrições das entrevistas nos anexos 28 e 29), ter elaborado a grande maioria do trabalho presencialmente, pelo que não seria provável o recurso à plataforma para questões pessoais. Ainda assim, apresentamos, de seguida, dois exemplos das mensagens de V.:

Message no. 768[Branch from no. 703]

Posted by V. on Wednesday, November 5, 2003 5:03pm

Subject: Re: hi :)

thanks a lot Patrícia, we did our best!

Sorry not coming here for some time, this has been a little complicated, but now that i'm here, so, how's been classes? What are your students like? Do they make your job hard or easy? I hope they're ok, and that they let you do your work.

well, bye now, i'm going to my free writing task,

see you soon,

V.

Message no. 1140[Branch from no. 1132]

Posted by V. on Tuesday, January 20, 2004 3:40pm

Subject: Re: Hi V.

Hello, the first round of exams is over... Now, lets go for the next round! I think teaching is a very interesting job, never boring, because it's all about people, and that is never boring (well it certainly depends on the people, but...). Every case is a case, and that is exciting, it's never monotonous, at least I think so... I usually try to remember what my teachers passed to me, or what did I learn with them, or even in what way did they mark my life and my decisions. [...]

Estas foram das poucas mensagens pessoais trocadas entre o grupo A e a tutora *online*. Não houve, como afirmámos, mensagens de socialização trocadas entre os membros do grupo.

Recurso ao trabalho presencial

Uma estratégia comum ao grupo A foi, sem dúvida, o recurso ao trabalho presencial. O grupo, quando surgia algum problema na realização das tarefas, optava, de imediato, por resolver o problema durante o tempo comum de aulas. Esta estratégia não se cingiu à resolução de problemas, repetindo-se em vários passos das tarefas, em que as alunas escolhiam debater o texto e sua revisão presencialmente e não através da plataforma. Tal acabou por se reflectir no menor número de mensagens e no seu teor mais limitado.

Num dos *logbooks* (ver anexos 26 e 27), uma das alunas do grupo A (P.) explicou exactamente como faziam para enviar as mensagens e o trabalho – feito presencialmente – pelo *WebCT*:

There was a problem with one of our group colleagues. She doesn't have access to the internet during the week, so she did her part, saved it on a disk, gave it to me and I used her password to put it on the discussion board and to send it to the group (including me!). When the work had to be sent to her again I saved it on the disk and gave it to her.

Ao analisar as mensagens do grupo, tornou-se claro que o facto de saberem que se iriam encontrar presencialmente nas aulas anulava a necessidade de resolver a distância os eventuais problemas. Seguem-se alguns exemplos dessas mensagens com a secção destacada a bold:

Posted by V. on Monday, October 27, 2003 7:22pm

Subject: real task one

includes attachment

look i don't understand but i don't see any attachment in my file. do you [P.]?

I'm getting worried you must receive it today. **Any way I'll take a print for you just in case.**bye

Posted by V. on Monday, February 9, 2004 11:51am

Subject: Re: materials in word format - task 4

ya sorry, I'll take them to you in a copy today.

I'm really sorry, I wasn't thinking clear yesterday.

See you later,

V.

Esta tendência não se verificou, de todo, no grupo B.

Pedidos de esclarecimento

Nas ocasiões em que surgiram problemas ou dificuldades, os alunos optaram, por vezes, por pedir esclarecimento ou ajuda. Estes pedidos dividiam-se entre pedidos dirigidos à tutora *online* e pedidos dirigidos aos membros do grupo.

Ao se depararem com algum problema ou dúvida relativamente às tarefas, à plataforma ou às instruções, os alunos dirigiam-se à tutora *online* para obter esclarecimento ou ajuda. Esta atitude foi encorajada desde o início, uma vez que seria natural que surgissem questões relativamente ao funcionamento do próprio espaço de aprendizagem. Por outro lado, enfatizava a presença o mais constante possível da investigadora no decorrer das tarefas. Alguns exemplos dos referidos pedidos são:

Posted by A. on Thursday, November 6, 2003 11:04pm

Subject: hi again!

[...] Second: Can you give a short explanation about the last task (I don't remember the name but it has something related with that assignments) because I will only have internet this weekend and after Monday I won't have internet access so I can't do the task. [...]

Message no. 843

Posted by V. on Sunday, November 16, 2003 7:43pm

Subject: bizarre.....

Patrícia, I don't know what happened, but A. sent me her part and it was completely blank, i mean it had an attachment, but it was 0.0kb, so completely blank. This is really strange,

do you know anything about it? I'll try to ask A. to take the text to class tomorrow, but i've no idea of what happened with this.

bye, see you

V.

Quando a dúvida ou problema podia ser resolvida pelos colegas, as perguntas eram postas no fórum de discussão e dirigidas aos restantes membros do grupo, aspecto que frisa a colaboração existente entre eles. O exemplo seguinte ilustra estes pedidos de esclarecimento:

Posted by A. on Tuesday, December 23, 2003 10:06pm

Subject: Re: task5

hi [V.]!!

[...] Just one question, after revising it, to whom should I send it? To P. or to Patricia Alves and [M. – the teacher]????

Merry Christmas and good work!!

A.

Estes pedidos de esclarecimento aconteceram igualmente nas sessões de *chat* realizadas – mesmo que a tutora estivesse presente – como é ilustrado pelos seguintes exemplos:

A. >Do I have to follow any kind of structre

P. >yes.

V. >yes, the writing an article explains everything, it is in course content and materials

P.>you have to follow the writing_steps_for_task_3 and writing_an_article

V.>it even gives you an example and ideas how to organise the text everything

A.>is that on-line now?

P. >yes

P. >both of them

A. >Ok, thanks for the help.....

V.>yes on the Course Materials and Content

M. >I have to speak as we are two persons that traveled there or just one person?

Resolução de problemas

A escrita colaborativa a distância traz, inevitavelmente, alguns problemas e dificuldades para os alunos, uma vez que as três dimensões que cruza são bastante complexas. O trabalho em grupo não era, de um modo geral, encarado como algo de positivo – vários alunos referiram ter tido experiências negativas de má distribuição do trabalho, desagradável relacionamento entre membros do grupo e injustiça na avaliação. Por outro lado, a escrita é uma competência pouco treinada pelos alunos e à qual muitos colocam fortes resistências. O ambiente a distância, por ser algo de novo, resulta, também, em alguma insegurança nos alunos, que pode originar mais resistências. Portanto, os problemas prováveis são de diferente ordem: de software, de funcionamento do grupo, da plataforma e das suas ferramentas, de escrita (problemas específicos desta competência), etc.

Como tal, a forma como os alunos dos dois grupos solucionaram os problemas com que se depararam tornou-se um obrigatório foco de análise.

Um dos problemas mais comuns foi a falta de acesso à Internet. Estando a estudar longe de casa, alguns dos alunos não possuíam Internet ou até mesmo computador em casa. Isto torna-se um problema ao estar envolvido num projecto deste género, uma vez que todo o trabalho deveria ser efectuado a distância.

O grupo B demonstrou uma boa capacidade de solucionar os problemas decorrentes do ambiente a distância. L. resolveu a situação frequentando a biblioteca da universidade. No entanto, esta solução resultou num outro problema: os computadores da Biblioteca não possuíam o programa *Word*, de que o aluno necessitava para processar os textos e enviá-los em anexo. O aluno optou, então, por escrever o texto no corpo de uma mensagem do fórum de discussão. Mas

dado que o texto de uma mensagem não possuía diferenciação de parágrafos, tornava-se difícil, ao revisor, destringir a organização do texto. Como solução, o aluno enviava uma outra mensagem ao grupo, especificando onde começava e terminava cada parágrafo.

O grupo B não demonstrou dificuldades significativas em nenhuma outra área.

Por seu lado, o grupo A destacou ter dificuldades ao nível das interações no *chat*. Consideraram que comunicar através desta ferramenta era difícil, complicado e cansativo (ver anexo 22). Todos os membros do grupo afirmaram não gostar de *chats*, por ser demasiado rápido e também por nem sempre conseguirem acompanhar o ritmo de interação. Alguns dos comentários feitos foram:

P.: esta cena é mt rápida p mim [...]fico baralhada [...] parece conversa de doidos

V.: eu também não costumo usar os chats

P.: ñ sei cmo é k gostam disto

V.: nem eu!!

P.: Have I mentioned how much I hate chats?

V.: yes!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!;)

[...]

V.: i agree with you

A.:ME too!

Numa das ocasiões em que surgiu este problema, a investigadora sugeriu que o *brainstorming* fosse feito através do fórum de discussão, ao que as alunas disseram preferir o *chat*, porque era mais rápido. Noutras ocasiões, um dos membros do grupo sugeriu um ritmo mais lento de interação como solução para o problema:

P.: CALM DOWN!!

V.: i'm calm

P.: When I start answering the 1st question
[...]
P.: YOU'RE ALREADY MAKING ANOTHER!!!!!!
[...]
V.: i'll calm, so start
P.: SLOWLY!

Para além do recurso ao trabalho presencial, já explicado anteriormente, a estratégia de reduzir o ritmo no *chat* foi a única outra estratégia – de que temos registo – mobilizada pelo grupo A.

No caso de um dos membros do grupo A (a aluna A.), foi notória a tendência da aluna para desistir quando perante alguma dificuldade. Esta aluna demonstrava uma baixa motivação para a Língua Inglesa, revelando mesmo, durante o projecto, não gostar do curso em que se encontrava e ter inúmeras dificuldades na língua. Uma das estratégias que a aluna mobilizou foi exactamente desistir. Sucedeu num dos *chats* (para a tarefa cinco), em que a aluna afirmou que não valia a pena tentar conseguir o documento “writing_steps_for_task_V”, uma vez que iria reprovar à disciplina em causa.

A. >>Just forget, i'm already failed in this subject!!!

Da mesma forma, quando não conseguiu abrir o documento “writing_a_review” em formato pdf, não procurou, junto da investigadora ou até mesmo de alguns colegas, obtê-lo em formato *Word*, como outros alunos fizeram. Preferiu ignorar a existência do referido documento e não o usar, o que resultou num texto pouco adequado ao tipo pedido.

Relativamente às duas outras dimensões do trabalho – escrita e colaboração – não foram identificadas dificuldades.

3.2.3. Formas de colaboração

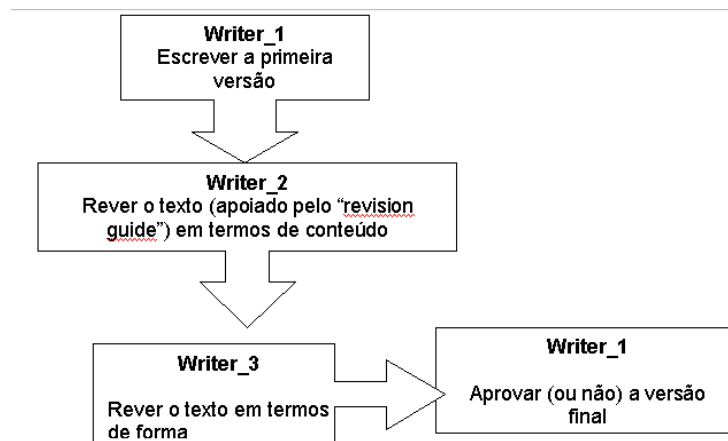
Da análise dos dados emergiu umas das categorias mais interessantes do estudo: as formas de colaboração utilizadas pelos alunos ao longo do projecto. Subdividiram-se em duas formas distintas de colaboração: colaboração para a tarefa (determinada pela rotina de trabalho sugerida) e colaboração extra-tarefa (espontânea e sem relação directa com o trabalho a efectuar). Serão ambas analisadas em detalhe de seguida.

Para a tarefa

A dimensão colaborativa do trabalho estava determinada desde o início do projecto. Ao seguirem os passos estabelecidos para cada tarefa, os alunos estavam a trabalhar colaborativamente para um produto final comum. No entanto, como já afirmámos anteriormente, para que haja colaboração, são necessários vários outros factores, todos eles contemplados na implementação deste projecto.

Segundo o documento que norteava o trabalho dentro do grupo (“writing_steps” – anexo 5), os alunos deviam começar por uma sessão de *chat* – com o objectivo de gerar ideias para o texto. O aluno com o papel de *writer_1* escreve, de seguida, a primeira versão do texto, baseado na discussão desenvolvida no *chat*. Então, o texto segue para o *writer_2*, que deve revê-lo de acordo com o documento “revision_guide” (anexo 6). Seguidamente, o *writer_2* envia o texto para o *writer_3*, que o revê em termos de forma. Por fim, o texto é enviado, de novo, para o *writer_1*, que fica encarregue de integrar – ou não – as alterações feitas de forma a produzir a versão final. Esquematicamente, temos o seguinte processo:

Figura 14. Processo de troca de versões



Ambos os grupos cumpriram esta dimensão colaborativa do trabalho, ainda que o grupo B tenha ultrapassado os limites dos papéis atribuídos, colaborando em todas as fases – por exemplo, durante a escrita da primeira versão, o writer_2 enviava ao writer_1 mensagens com sugestões, ideias extra para o texto ou mesmo apenas algumas palavras de encorajamento. Alguns exemplos dessas mensagens (anexo 25) do grupo são:

Message no. 712[Branch from no. 709]

Posted by L. on Friday, October 31, 2003 11:04am

Subject: Re: chat_session2

Good morning [M.]! It's your colleague!

How are you today? I hope everything's ok! Here it's still raining (a lot...) and it's so easy to feel the cold inside the house (unfortunetly...)

Yesterday, despite the heavy rain, we were able to reach some conclusions. Storms can really be a pain in the neck (although they're beautiful...), but I guess it was ok!

Later this morning, I'll be waiting for your comments.

See you soon and good luck for the fourth and final version (at last...) of the text (just joking... lol)

[L.]

Message no. 1138[Branch from no. 1137]

Posted by L. on Monday, January 19, 2004 9:28pm

Subject: Re: task 4

Hi again [M.]! :)

I forgot to write about that article I have posted in November, featuring a CNN news on Tony Blair... We were supposed to start working on task 4 when Patricia and [M. – the teacher] decided to do task 5 instead. That is why we did not look at it anymore...

Do you want to keep that information and include it on our work? It can be usefull, in a way, because this last task wants us to follow a piece of news. Even so, tell me what do you think about it, because I am sure you have read it a long time ago, obviously.

See you soon :)

L.

Message no. 680

Posted by L. on Tuesday, October 28, 2003 7:24pm

Subject: about_task_2

Hi [M.]!

During the day, at classes, I remembered some topics that I didn't write down on the first draft of our text, the one I send to you yesterday...

I believe it would be appropriate to include some examples of common stereotypes (2nd paragraph), for instance, an example for a person within one of the four nations, and it would also be great if we could include the names of the leaders for the political parties in England (5th paragraph), because we did mention them throughout the (mini) presentations on class...

Please, say if you agree with this, or if you think it's too much information for our group's text. See you soon!

L.

P.S.: I'm looking forward to see your revised text (in its new version)!

Estas mensagens não se verificaram no grupo A, muito embora este tipo de colaboração possa ter acontecido presencialmente (sem conhecimento e, portanto, registo por parte da investigadora).

Por outro lado, o grupo B também escrevia abundantes mensagens – durante a realização das tarefas – para relembrar prazos ou datas para determinadas sub-tarefas. Estas mensagens serviam como encorajamento mútuo e ajuda no cumprimento dos prazos estabelecidos. Mais uma vez, não encontrámos destas mensagens no grupo A. Apresentamos, de seguida, alguns exemplos:

Message no. 1203

Posted by L. on Tuesday, February 17, 2004 11:46am

Subject: task4

Hello [M.]! :)

I have noticed that you have not posted your first version yet... Patricia is still waiting for it, because she really needs it. Maybe we could try to speed things a little bit and try to finish it by the end of this week. What do you think? [...]

See you tomorrow.

L.

Message no. 979

Posted by M. on Sunday, December 14, 2003 1:35pm

Subject: PS L.

Hi L.!!

[...] Well, what I really wanted to tell you is that you can not forget to "imprimir as versões"!

Please! I have the first one, so you have to get the other 3.

I hope you're having a great weekend and I'll see you tomorrow morning!

Bye!!

Message no. 1043[Branch from no. 1037]

Posted by L. on Monday, December 29, 2003 11:32pm

Subject: Re: task5

Good evening [M.]! :)

[...]

P.S.: I have been waiting for the past week for your review, but you still have not posted it here... I understand, you also have to work on another things... but please try to make an effort... I know you are going to do a great work! :) I wish you good luck and see you soon! :)

Message no. 769[Branch from no. 752]

Posted by L. on Wednesday, November 5, 2003 5:07pm

Subject: Re: more_news

Good afternoon [M.]!!!

I guess you already know that M. [the teacher] wants a copy of the group's four versions of the "Country and People" text (featuring our three versions, plus the final work), so this message is just to remind you of that (although I know you won't forget!)

Well, I would also like to ask you to bring the copies next Monday (if you can) and let me take a copy of them all. You know I can only see them here, at WebCT, and it's obviously impossible for me to print them here at the university (there is no place for that, UNFORTUNETLY)... That's why I must take a copy from yours.

So, that's all for today, I guess I'm done. See you soon. Bye!

L.

Podemos, concluir, daqui, que ambos os grupos realizaram o trabalho de forma colaborativa, tal como sugerido pela investigadora, ainda que de forma diferente. O grupo A optou por uma colaboração presencial, como mais tarde explicaram, afastando-se um pouco da componente a distância que pretendíamos. Pelo contrário, o grupo B elaborou todo o trabalho pedido a distância, embora se encontrassem presencialmente nas aulas. Confirmaram falar frequentemente do projecto quando se encontravam pessoalmente, mas não realizaram nenhuma parte do trabalho fora do ambiente *WebCT*. Ainda que diversa, a colaboração esteve presente em todas as tarefas realizadas pelos dois grupos.

Extra-tarefa

A colaboração não se restringiu, como iremos explicitar, à realização das tarefas.

O grupo B, à medida que os alunos desenvolviam o seu à-vontade e familiaridade enquanto grupo, desenvolveu também a colaboração entre eles noutras direcções, mais pessoais. Os alunos enviavam frequentemente mensagens entre si, para facultar material para o trabalho de um dos membros; para informar o outro dos conteúdos leccionados nas aulas; para lembrar prazos e outros trabalhos, etc. (ver anexo 25)

Message no. 947[Branch from no. 944]

Posted by M. on Thursday, December 4, 2003 8:49pm

Subject: Re: research projects

Hi [L.]

What happen to you today?? You didn't go to the classes. Is everything ok? I hope so!

Today, we saw "Betrayal" by Harold Pinter at English Literature classe. It was an interesting film with Jeremy Irons and Ben Kingsley (the same actor that acted Feste in Twelfth Night). It was an interesting film because we saw it from the end to the beginning, and I meant what I said, it starts in the end and ends in the beginning! Interesting isn't it? Linguística Portuguesa I don't really know what we talked about [...] ...(I think) we talked about Frases Imperativas (it's all coming back to me again now, YES!).

PS. For further information just call 800131313. And remember be polite with the operator!! JOKE

I hope everything's fine, see ya next week and have a GREAT, GREAT, GREAT, GREAT, LONG, LONG, LONG Weekend!!

Message no. 937

Posted by L. on Wednesday, December 3, 2003 6:01pm

Subject: presentation

Hi [M.]! :)

I found something for your oral presentation at the end of the semester. I know you already have a lot of information, but a bit more won't hurt :)

exam you may lose marks... :(

I know many students have not done that, but that is their problem...

Please, I am very curious to see it, do not miss that chance, you have a great work!

I also would like to wish you good luck for your Literatura Inglesa II exam.

See you soon :)

L.

Posted by L. on Wednesday, January 14, 2004 3:36pm

Subject: more_news

Hello [M.]! :)

A few minutes ago I was reading the "Serviço de Relações Externas" home page and I noticed that they have already posted the first date for students who might be interested in the ERASMUS program! I do not know if you have seen it yet, but on 2nd February (only a couple of weeks from now!) there will be a "Sessão de informações" and from that same day on starts the "Pré-candidatura" period. This "Pré-candidatura" is done on GRI. If you can, take a new look at that page (because I know you have been there before, as you have said).

That is all for now, see you tomorrow :)

L.

Esta colaboração espontânea por parte do grupo B resultou de forma muito positiva. Trouxe uma dimensão pessoal e afectiva ao ambiente de aprendizagem a distância, envolvendo os alunos dentro do próprio grupo e no ambiente em si. Para além disso, incrementou consideravelmente a prática da escrita a distância, uma vez que o número de mensagens trocadas por este grupo foi bastante alto. Os alunos criaram oportunidades de escrita real, apropriando-se do *WebCT* como um espaço de convívio, e não exclusivamente de trabalho. Foi, sem dúvida, uma dimensão a valorizar pela sua espontaneidade e pelo desenvolvimento pessoal e intelectual que permitiu.

3.2.4. Influência da aprendizagem a distância

Dividimos esta categoria de análise em cinco enfoques específicos: as dificuldades sentidas pelos alunos, o reflexo dessas dificuldades na escrita dos textos, o impacto da distância na fase de revisão, as representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância e, finalmente, as reflexões finais dos alunos sobre o projecto.

As dificuldades dos alunos foram identificadas, em primeiro lugar, a partir dos questionários finais, entregues a toda a turma no final do projecto, com o intuito de aceder às opiniões dos alunos em relação ao projecto e às suas diferentes dimensões. Os dados daí resultantes foram analisados através do Microsoft Excel e serão apresentados em gráficos. No que diz respeito às dificuldades sentidas pelos dois grupos escolhidos para estudo de casos, estas foram encontradas ao longo do projecto (durante as sessões de *chat*, nas mensagens do fórum de discussão e nos *logbooks*) e nas entrevistas efectuadas no final do projecto. A análise desta subcategoria abarcou, portanto, dados relativos a toda a turma e aos casos em particular.

Relativamente ao reflexo das dificuldades na escrita, esta subcategoria reportou-se unicamente aos grupos A e B, uma vez que apenas os textos destes dois grupos foram analisados. O mesmo aconteceu com a subcategoria seguinte – representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância. Também esta se prende unicamente com os casos, tendo emergido, ao longo do projecto, dos *logbooks* e mensagens no fórum de discussão. Foram, posteriormente, complementadas com as entrevistas.

Quanto ao impacto do ambiente a distância na fase de revisão dos textos, recolhemos dados relativos a este aspecto através dos *logbooks* realizados depois de cada tarefa e das entrevistas. Ambos os dados dizem unicamente respeito aos dois grupos já mencionados: A e B.

Por fim, as reflexões finais dos alunos sobre o projecto remetem-nos de novo para a generalidade dos alunos envolvidos no projecto e depois para os casos em particular. As reflexões da turma foram recolhidas através dos questionários já referidos, enquanto que as reflexões dos casos foram recolhidas durante as

entrevistas, sendo complementadas, depois, com outros dados reunidos durante o projecto (mensagens relevantes, excertos de *logbooks*, etc.).

Optámos, nesta categoria, por abarcar os dados relativos à turma e os dados relativos aos casos por permitir um panorama mais abrangente da influência que a aprendizagem a distância teve no trabalho realizado. Pensamos ter conseguido, desta forma, perspectivar de forma mais completa os diferentes aspectos da experiência, acedendo às concepções de todos os alunos envolvidos.

Dificuldades sentidas pelos alunos

Ao analisar os questionários da turma, o trabalho a distância revelou-se um problema para 60% dos alunos, por diversas razões. A principal razão apontada foi a falta de acesso à Internet, embora os alunos referissem também a falta de conhecimentos do domínio da Informática e a má distribuição do trabalho dentro do grupo. Apresentamos, de seguida, os dois gráficos correspondentes à questão referida (“O trabalho a distância foi um problema? Porquê?”):

Gráfico 1.

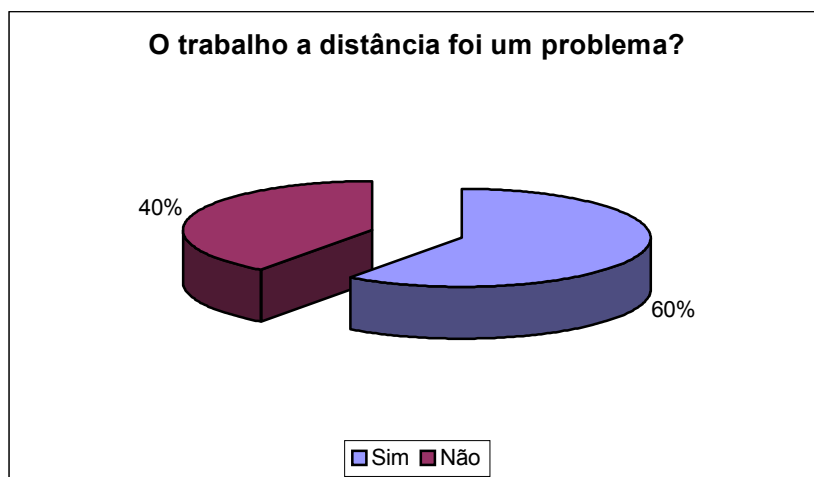
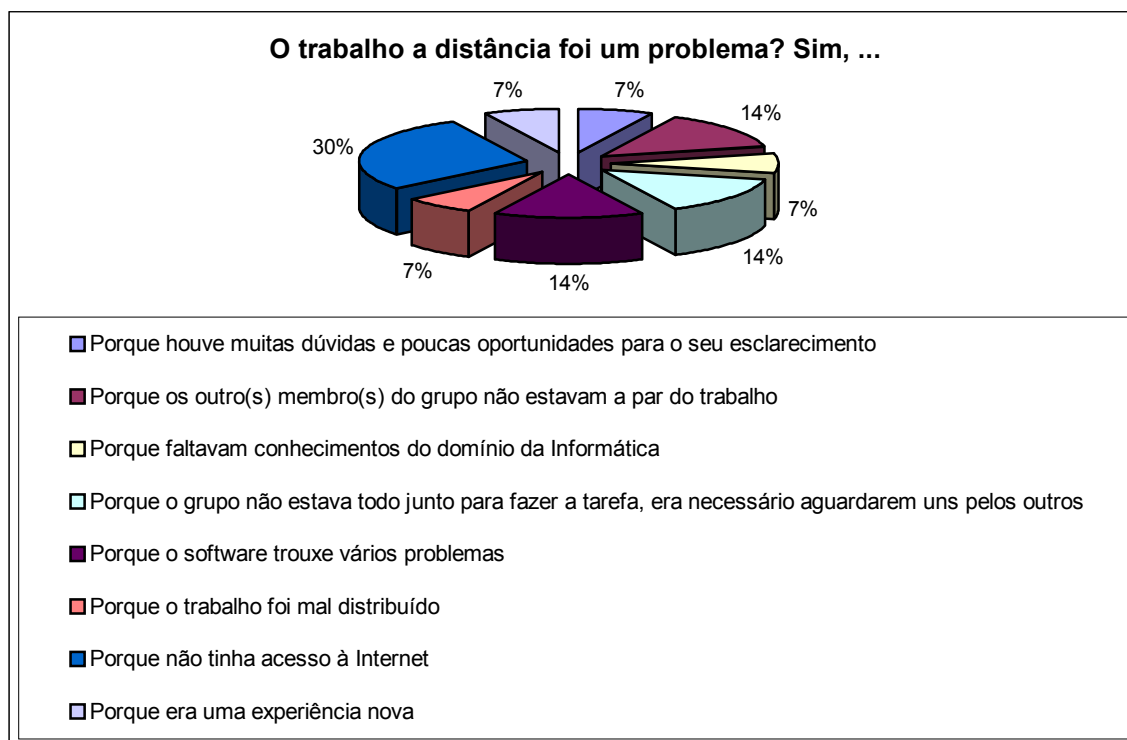


Gráfico 2.



De facto, o acesso à Internet tornou-se um obstáculo, pelos motivos já apontados em páginas anteriores: os alunos não possuíam computador ou ligação à Internet em Aveiro, por estarem a estudar longe de casa. Esta situação obrigava a que os alunos tivessem de recorrer aos meios disponíveis na Universidade, o que nem sempre aconteceu.

As outras razões destacadas prendiam-se com o trabalho de grupo, também um domínio problemático. Vários alunos referiram que os seus colegas de grupo, ao longo do projecto, não estavam nunca a par do trabalho – talvez por não acederem à página do *WebCT* com a frequência necessária. Dadas as características específicas deste tipo de trabalho, em que os membros do grupo dependiam uns dos outros para levar a tarefa a cabo, quando um aluno falhava, todo o grupo era prejudicado, o que resultou em diversos problemas dentro dos grupos. Estes aspectos resultaram, provavelmente, do mau funcionamento de certos grupos e da falta de interesse demonstrada por alguns alunos.

Outro factor que contribuiu para que o trabalho a distância se tornasse um problema foi a insegurança criada pela falha da tecnologia. Houve várias ocasiões em que se tornou complicado realizar as tarefas devido a problemas com o computador – falhas de electricidade, avarias, quebras na ligação, etc., problemas esses sentidos também pela investigadora.

Um membro do grupo B – M. – referiu, na entrevista (anexo 29), ter tido dificuldades com o computador, havendo inclusive uma altura em que esteve sem acesso à Internet durante cerca de uma semana.

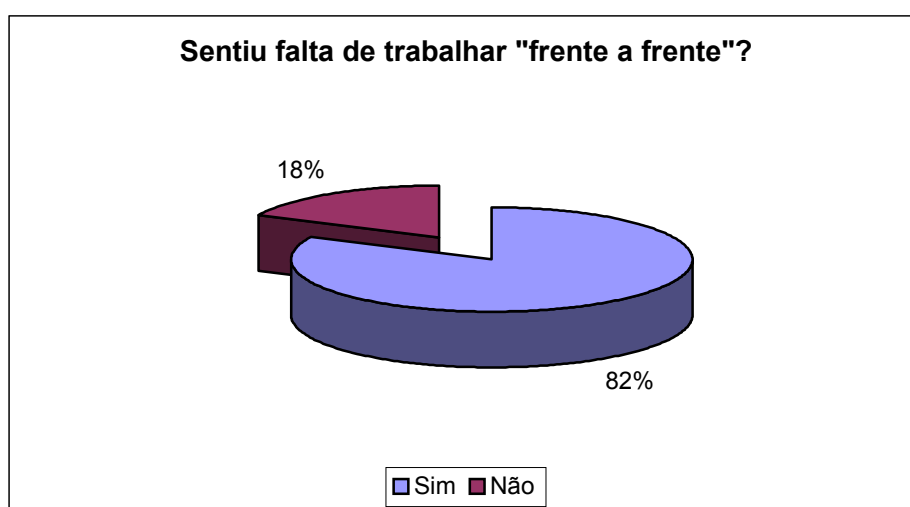
M: eu tive dificuldade com o computador <risos> [...]/

M: [...] às vezes o computador que eu tinha um computador muito esquisito <risos> às vezes tinha Internet outras vezes não fazia a ligação e então é um bocado chato depois aqui na Biblioteca tá sempre tudo ocupado e eu não me entendia/

Estes eram problemas já previsíveis num trabalho que dependia profundamente do funcionamento da tecnologia envolvida – computador e ligação à Internet.

Um número significativo de alunos (82%) referiu ter sentido falta de trabalhar presencialmente, o que revela alguma dificuldade em lidar com o ambiente de ensino a distância. O gráfico seguinte representa os dados referidos:

Gráfico 3.



O grupo B confirmou esta dificuldade, como podemos ver nos excertos da entrevista (anexo 29) que se seguem:

L: eu senti um bocado falta de também ter um contacto visual com a pessoa por acaso tinha mas porque estávamos na mesma turma [...]de vez em quando haver uma reunião por exemplo/

M: sente-se a necessidade de explicar à pessoa porque é que se fez assim e não se fez daquela maneira/

L: às vezes só escrever também não chega [...]/

M: [...] também há aquela necessidade de não sei de ver a reacção do outro acho eu porque a gente nem sempre escreve aquilo que pensa <risos>/

Também nos *logbooks* (anexos 26 e 27) foi notória essa necessidade do trabalho presencial:

In conclusion, there is only one thing missing: voices. Hearing and discussing with our group members live is the only thing I would add to this experience, but we had, obviously, our classroom. The real contact with our group, not only through the Internet, but together around a table, is also a very important thing while working in group. Even so, I have loved it!!!

(L.)

It's a fact that working face to face, one can discuss ideas much better and get answers much quicker than working in a distance-learning environment.

(M.)

The distance did not inhibited me, but sometimes we have the need to explain our thoughts or points of view to the other member of the group personally, so there's a better understanding and dynamic. The disadvantages, as I already said, is that sometimes we have the need to see other person's face to see it's reaction and to explain ourselves better.

(M.)

Já o grupo A, apesar de reconhecer a necessidade de um contacto pessoal ao trabalhar a distância, não demonstrou ter encarado isso como uma dificuldade, dado que grande parte do seu trabalho foi, de facto, realizado presencialmente. No entanto, na última tarefa (durante as férias de Natal), afirmaram ter tido algumas dificuldades em termos da comunicação dentro do grupo: não estando diariamente juntas, apenas dependiam do *WebCT* para comunicar e nem todos os membros do grupo consultavam o *WebCT* regularmente. Isto resultou em atrasos na leitura das mensagens e extensão dos prazos estabelecidos, como afirmou V. na entrevista (anexo 28):

V: na última tarefa é que foi um bocadito chato porque nós como estávamos de férias
XXX/

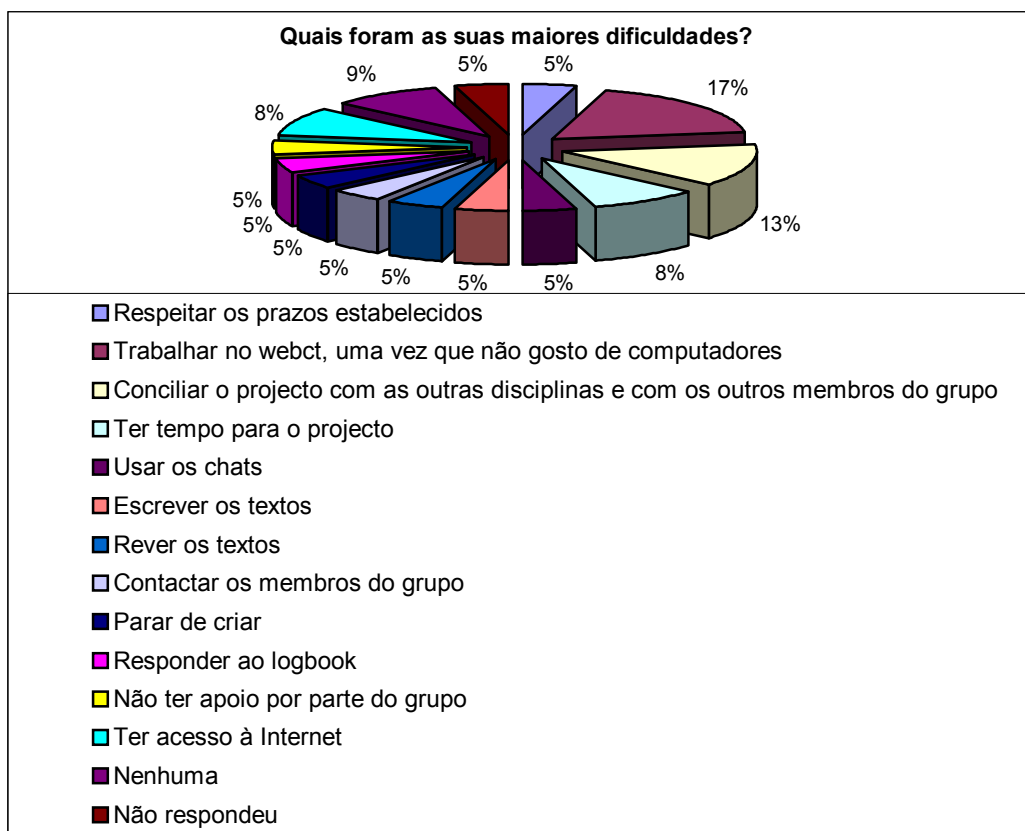
P: olha tivemos a distância/

V: e às vezes era estilo eu metia uma mensagem no WebCT e ninguém me respondia e eu ficava mas elas não viram e acabavam por não ver mesmo e elas como estavam a fazer outras coisas não iam lá e então eu ia lá queria mandar uma mensagem que era urgente e não chegava ao destino a tempo ou melhor elas não viam a tempo/

Sendo esta a última tarefa a realizar, e dado que este grupo se apoiou constantemente no trabalho presencial, foi natural a existência desta dificuldade – não fazia parte da sua rotina de grupo depender exclusivamente do *WebCT*. Esta mudança, a par com as exigências das outras disciplinas, contribuíram, provavelmente, para um certo atraso na realização do trabalho.

Uma das perguntas do questionário final (anexo 10) versava precisamente as dificuldades sentidas ao longo do projecto. As respostas variavam consideravelmente, desde respeitar os prazos estabelecidos ou contactar os membros do grupo até responder ao *logbook*. As duas principais dificuldades sentidas foram trabalhar no *WebCT*, por não gostarem de computadores (17%) e conciliar o projecto com as outras disciplinas e membros do grupo (13%). O gráfico número quatro, que apresentamos de seguida, reporta-se à questão “Quais foram as suas maiores dificuldades?”.

Gráfico 4.



Esta última dificuldade foi igualmente sentida pelos dois grupos. O grupo A referiu, na entrevista (anexo 28) ter havido um decréscimo de qualidade do trabalho a partir do momento em que as restantes disciplinas começaram a exigir mais trabalho:

P: também foi muito esse decréscimo que tás a dizer foi muito devido a factores externos estávamos de férias a preparar-nos para os exames com montes de trabalho/

Esta afirmação implica alguma dificuldade em conciliar o trabalho no *WebCT* com o trabalho nas outras disciplinas. O grupo B mencionou igualmente, na entrevista (anexo 29), o tempo como a maior dificuldade:

M: [...] é também o tempo porque é extra-aulas portanto se fosse dentro das aulas nós abdicávamos um bocado das aulas mas extra-aulas a gente também tem coisas para ler tem coisas para fazer é um bocado é o tempo mas acaba sempre por se fazer/

Especificamente em relação aos dois grupos escolhidos para o estudo de casos, apurámos ainda outras dificuldades, referidas pelos alunos do grupo A durante as entrevistas. Este grupo teve repetidas dificuldades no *chat*, que consideraram confuso e difícil de gerir, como podemos comprovar no seguinte excerto:

A: o que é complicado é que às vezes a gente lê uma resposta depois estamos a tentar responder quando a outra já está noutro assunto qualquer e mas de que é que tu estás a falar e depois volta tudo ao assunto anterior pronto/

Também num dos *logbooks* (anexo 26) as alunas referiram essa dificuldade:

It is a bit stange to discuss class items in a chat (when we are not used to use it). But as long as the conversation goes, we start understanding how the things work!!! As I said, it is a bit strange and I felt lost in the middle of the chat but when we (as group) meet I understand what I lost. (A.)

I still don't get along with chats but I'm getting there, and I have to admit that it's very usefull when we need to discuss something in group. It's not something you can do on the telephone!! (P.)

Ainda assim, apesar das dificuldades, este grupo realizou sempre as sessões de *chat* marcadas, discutindo as suas ideias de forma bastante exaustiva e preparando cuidadosamente a primeira versão – decidindo não só as ideias, como também a estrutura do texto. Uma das alunas chegou mesmo a admitir, numa mensagem enviada através do fórum de discussão, que a sessão de *chat* fora muito útil e resultara positivamente, como podemos ver no exemplo:

Message no. 656

Posted by P. on Monday, October 27, 2003 1:35pm

Subject: Friday's chat

Hi Patrícia!

[...]

I just wanted to say that, despite my deep hate for chats, it turned out to be OK. I think that we were able to fugure out what to do and to give a head start on our work. [V.] already

has her part finished and she's going to e-mail it to me today. I think we'll have it done before the deadline. [...]

Para além disso, V. referiu, durante a entrevista, ter achado difícil o relacionamento humano a distância (anexo 28):

V: acho que as maiores dificuldades foram assim mesmo do relacionamento humano é que é sempre difícil interagir com pessoas e então nós estamos sempre a tentar como já nos conhecemos e como somos amigas não vamos dizer certo tipo de coisas ou se dizemos temos de ter cuidado com aquilo que dizemos porque senão não é podemos ficar mesmo chateadas e nós não queremos ficar chateadas não era do trabalho em si era da nossa relação com os outros então se tivéssemos num grupo com alguém que não gostássemos ia dar bronca de certeza absoluta o que não foi o nosso caso/

O relacionamento humano dentro e fora de um grupo é, de facto, um domínio difícil de gerir, sobretudo num trabalho que envolve a revisão e crítica a trabalhos alheios. É necessário, como V. destacou, algum tacto e diplomacia, para não ferir susceptibilidades e criar um ambiente negativo dentro do grupo.

Ainda no grupo A, uma das alunas – A. – destacou-se pelas suas inúmeras dificuldades em Inglês. Esta aluna não se encontrava no curso que desejava e mostrava-se muito pouco motivada em geral, diferenciando-se dos outros membros do grupo por estes motivos. Durante a entrevista, afirmou ter dificuldades na escrita em Inglês a nível da organização de ideias, tradução das ideias de Português para Inglês, ortografia, entre outros, como vemos no excerto que se segue:

A: eu não sei eu tenho um bocado de dificuldades já em passar as próprias ideias para o papel em Português agora em Inglês porque depois tenho de mudar a estrutura da frase depois o verbo já não é ali depois conjugar os tempos dos verbos com aquilo que quero dizer [...] ou então quando tenho as coisas para dizer e sei as palavras e não me lembro delas ou quando é quando nos testes nós temos aqueles de corrigir os erros se é com dois l ou com um l se é com s ou com z eu sei que tá mal mas não sei corrigir é um bocado complicado <risos>/

Também os restantes alunos – de ambos os grupos – afirmaram ter dificuldades na escrita. No entanto, esta aluna salientou-se por apresentar dificuldades notórias a vários níveis e uma baixa motivação para o trabalho em geral.

Relativamente ao grupo B, não foram destacadas outras dificuldades para além das já referidas.

Concluimos, portanto, que as principais dificuldades sentidas pelos alunos foram nas seguintes áreas:

- acesso à Internet
- trabalho com o computador
- trabalho de grupo
- contacto pessoal
- tempo disponível
- gestão do *chat*
- escrita
- relacionamento humano.

Reflexo das dificuldades na escrita

No que diz respeito ao reflexo na escrita das dificuldades destacadas, as conclusões apresentadas seguidamente reportam, como já afirmámos, apenas aos estudos de caso, uma vez que apenas analisámos os textos desses dois grupos.

Os problemas de acesso à Internet e do trabalho com o computador influenciaram sobretudo o cumprimento dos prazos estabelecidos. Algumas tarefas – e sub-tarefas – demoraram mais tempo a ser realizadas, atrasando um pouco a calendarização. Em termos da escrita propriamente dita, não nos parece que tenha sido influenciada por estas duas dificuldades em particular. O mesmo aconteceu com a falta de contacto pessoal sentida.

A falta de tempo – isto é, a dificuldade em conciliar o trabalho no *WebCT* com o trabalho exigido pelas restantes disciplinas – reflectiu-se sobretudo na quarta tarefa, durante a qual os alunos se encontravam em exames. O grupo B, por exemplo, admitiu que a tarefa IV não tinha sido realizada de forma tão cuidadosa como as anteriores, como vemos no excerto (anexo 29):

M: [...] depois é também o tempo porque é extra-aulas portanto se fosse dentro das aulas nós abdicávamos um bocado das aulas mas extra-aulas a gente também tem coisas para ler tem coisas para fazer é um bocado é o tempo mas acaba sempre por se fazer/
<IND>
M: à excepção do Tony Blair que foi um bocado <risos>/
L: foi bastante mau mesmo/

No que diz respeito ao *chat*, os problemas sentidos pelo grupo A não se reflectiram directamente nas tarefas, exceptuando na tarefa III. Aqui, o *writer_1* não aproveitou algumas das ideias do *chat*, como por exemplo o título. Isto talvez se tenha devido às dificuldades em seguir o curso da conversa, ainda que não haja dados específicos nesse sentido.

Quanto às dificuldades de escrita reveladas por A. (grupo A), estas tiveram uma clara influência nas tarefas, especialmente quando a aluna em causa era *writer_1*. A primeira versão da tarefa III, escrita por A., foi reformulada de raiz, dado que os restantes membros do grupo consideraram que o texto não estava adequado ou correcto. Mesmo quando o seu papel era de *writer_2* ou *writer_3*, foi notória uma revisão mais superficial dos textos, talvez também devido às suas dificuldades que, provavelmente, a impediam de identificar as falhas nos textos das colegas.

Relativamente aos problemas no relacionamento humano, apontados pelo grupo A, estes reflectiram-se apenas num texto: a crítica de P. (grupo A) na tarefa V. Durante a entrevista (anexo 28), P. afirmou ter escrito a crítica que lhe competia de forma muito cuidadosa, para que não reflectisse o facto de não simpatizar com o autor da apresentação. Isto resultou num texto pouco crítico e demasiado positivo:

P: isso aconteceu com a review que eu tive de fazer sobre o trabalho de um colega e eu

como é que eu vou dizer isto que é para não se notar que eu não suporto a criatura/
V: e eu tinha de ler a review dela e eu fiquei estiloso mas tu és tão branda és doente/

Esta dificuldade poderá ter afectado ou condicionado outros textos ao longo do projecto. No entanto, não temos quaisquer dados que o comprovem claramente.

O trabalho de grupo não foi tido em conta nesta dimensão de análise, uma vez que nenhum dos dois grupos analisados afirmou ter tido dificuldades nessa área.

Representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância

As representações dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa a distância foram recolhidas a partir dos *logbooks* respondidos e das entrevistas realizadas no final do projecto. Foram, depois, complementadas com as mensagens trocadas no fórum de discussão.

Tal como já referimos no ponto 1.2., o trabalho colaborativo é conotado negativamente pelos alunos, como aconteceu com os dois grupos escolhidos para estudo de casos. Ambos os grupos referiram preferir o trabalho individual e demonstraram alguma resistência ao trabalho de grupo, afirmando ter tido experiências muito negativas no passado. Associavam o trabalho em grupo a irresponsabilidade e falta de colaboração por todos os membros, exemplificando com situações como apenas um membro do grupo trabalhar, ser difícil conciliar horários e dividir tarefas, não conseguir um produto final homogéneo e obter uma avaliação injusta. V. referiu mesmo não gostar de trabalhos de grupo por sentir que apenas ela trabalhava, como podemos ver no excerto que se segue (anexo 28):

V: não eu tive muito más experiências com trabalhos de grupo acabava sempre por sobrar para mim por isso eu detesto detesto quer dizer agora já não já subiu um bocado na minha consideração o WebCT já melhorou isto bastante mas eu continuo a preferir os trabalhos individuais

O grupo B foi da mesma opinião. Referiram que o trabalho de grupo, em experiências passadas, não era verdadeiramente valorizado pelos professores, como afirmou L. (anexo 29):

L: [...] já desde o secundário e dos ciclos anteriores que trabalhos de grupo eram acho que os professores não davam muita importância ao trabalho de grupo tanto que depois na nota final também não eram valorizados e mesmo com outro tipo de trabalhos Área Escola as pessoas desinteressavam-se porque sabiam que aquilo não ia ser valorizado então as pessoas já nem sequer se preocupavam com aquilo por isso é que eu nunca tive assim grande à-vontade para fazer trabalho de grupo/

No entanto, no final do projecto, esta resistência diminuiu consideravelmente em todos os alunos dos grupos. A colaboração estabelecida para as tarefas e a interdependência positiva – apontada por Hill e Hill, 1990 que criava levaram os alunos a mudar a sua percepção de trabalho de grupo, encarando-o, progressivamente, como um modelo de trabalho com claros benefícios para o produto final. A posição de V. é representativa das opiniões dos outros alunos, quando afirmou, logo no *logbook* da primeira tarefa colaborativa (task II – anexo 26):

I must say that I was not too confident about this model of working because I really prefer individual work, I'm not particularly a fan of group work due to some bad experiences in the past. This work, however, was really interesting and by bearing in mind that I was responsible for my part and nobody else's made me feel good and relieved (there is always too much pressure when you decide everything on your own, at least there is with me). I think that I've experienced a great change, a positive change, I now realise that it is not group work that I don't like, my problem is exclusively with people that don't care about their work and that are careless enough to the point of being irresponsible in fulfilling their tasks, which was not the case in my group this time.

Tal como afirma V., a resistência ao trabalho de grupo provinha de experiências passadas algo negativas, em que a distribuição de trabalho dentro do grupo não era justa. Assim, no caso das tarefas implementadas, a existência de interdependência positiva (ibid) levou a que cada membro do grupo soubesse

exactamente qual a sua função e qual a (sub)tarefa a realizar. Criaram-se, através dos “writing_steps” disponibilizados, laços de dependência nos grupos: o writer_2 só podia realizar a sua tarefa depois de o writer_1 ter cumprido a sua parte. Estes laços de dependência foram valorizados pelos alunos por permitirem um maior controle e responsabilização de todos os membros, uma vez que cada um era responsável directamente pela sua tarefa e indirectamente responsável pela tarefa dos outros membros.

O contexto de trabalho que foi criado, assim como a colaboração que os alunos alcançaram transformaram as concepções sobre trabalhos de grupo, tal como a opinião de V. nos mostrou.

Os restantes alunos dos grupos A e B expressaram também uma mudança de atitude em relação ao trabalho de grupo, quer nos *logbooks*, quer nas entrevistas. Transcrevemos, aqui, alguns excertos dos *logbooks* (anexos 26 e 27) dos diferentes alunos que ilustram essa mudança de atitude:

Personnaly, I don't really like to work in groups, I rather depend on me than on others. This work as a group turned out OK and if the next one does also I might change my mind about it. I do have to recognize that the product has more chances to be good because there were 2 people reading and correcting the writing of a first one. [...] We worked quite well as a group. (P.)

Working in a group: It is easy to work in group when all members have different things to do and when we know that if someone fails the all work stops. Because when a group don't work as a group, it is difficult. I don't have to complain about my group. My partners were great and the work was done perfectly. (A.)

There has been an evolution throughout this project, mainly because it brought us new methods of working in group. As I have said before, I didn't enjoy working in groups that much (some people used to work more than others,...) but this experience was a new step for me, to make me realize that group work can also be interesting. This task was greatly succeeded. I have learned to cooperate with people with more enthusiasm and I do hope to keep on improving that aspect. [...] From now on I will be able to work in group with less fear, as I once had, but this was obviously one small step to achieve that. I will continue to work harder to be able to keep a "good team spirit". (L.)

the idea of working as a group through the internet is different and interesting but I think it works quite well. Work needs to be presented and posted and this way we can see who respects the deadlines and who really works. I felt very well throughout the process, as it was a group I was depending on my colleague's performance and as he did very well I think both of us worked and made an effort to see the work correctly done, despite some problems with "new technologies". I really think there has been a positive change because working through this internet working process because the members of the group can be in permanent contact through the internet even if the members can't get together to discuss the work. (M.)

Os alunos destacam, sobretudo, os benefícios que a colaboração traz para o produto final – por exemplo, a nível da revisão. Todos concordaram que o texto apresentado, no fim, à professora, era consideravelmente melhor do que a primeira versão escrita, assim como concordaram que o facto de ser amplamente revisto por outras pessoas contribuía para esse melhoramento. Por outro lado, valorizaram a divisão da tarefa maior em sub-tarefas, o que resultava em responsabilidades específicas para cada membro do grupo. Desta forma, os alunos estavam seguros de qual o seu papel, assim como podiam responsabilizar um membro do grupo que falhasse. Estava assegurada a interdependência para a colaboração. Finalmente, como referiu M., é importante também a flexibilidade de tempo permitida pelo trabalho a distância: mesmo nas alturas em que não é possível um encontro presencial entre o grupo, será possível um contacto através do *WebCT*, o que liberta os alunos da obrigatoriedade de se deslocarem a um determinado sítio para uma reunião presencial. A reflexão sobre estes aspectos do projecto foi, sem dúvida, positiva.

No que diz respeito à aprendizagem a distância, os alunos mostraram igualmente uma opinião positiva. A conveniência e flexibilidade de acesso permitidos pelo ensino a distância – já abordados no ponto 1.3.3 – foram valorizados pelos alunos, na medida em que lhes permite escolher o seu próprio tempo e ritmo de trabalho. No entanto, tal como salientou Portal (2001), esta liberdade deve, idealmente, ser combinada com alguma disciplina intelectual e uma gestão responsável do tempo, o que não se verificou num dos grupos. Quando as

exigências das outras disciplinas se tornaram maiores, o grupo A – e também o grupo B, ainda que menos claramente – trabalhou de forma menos constante e cuidadosa do que em tarefas anteriores, o que se reflectiu num produto final de inferior qualidade.

Destacaram, sobretudo, o facto de lhes permitir tempo e tranquilidade para fazer os comentários e preparar o trabalho, como afirmaram em diversos *logbooks* (anexos 26 e 27):

I guess distance wasn't a problem at all. It allowed me to express my ideas freely and taking my own time (because if it were a head-to-head debate of ideas I would probably be interrupted or lose some of my thoughts along the way, as people would be talking, and so on...) [...]

I believe it is much easier to make comments at a distance because we have more time to think (we can go to the computer any time we want, during the time that is scheduled for our task and write down the ideas), and to complete the information afterwards. If I was a meeting face-to-face it would be more difficult to use the little time we would have. So, I believe working with the computer saves us time. (L.)

I think the factor distance was actually a help because I had time to cool before saying what I thought to writer I about what she had written. Also, the distance allowed me to have time to digest the ideas and calmly find a new possibility that I then, transmitted to my group colleagues. Well in what concerns distance I think there are many advantages, specially in what concerns time to think carefully before talking or acting (V.)

I think it's easier to work using this model. During the day we are always so busy between classes: taking photocopies, running to the department next to us to take breakfast, exchanging class notes and so on, that we hardly can get some time to get together to talk about our work. So it was easier for us to get home, get on the WebCT and discuss what we were going to do. (P.)

The distance did not inhibit me, I think it worked as a stimulating device, because there was the duty to go to the internet as much as we could to see the new messages and to exchange messages within our group, so distance was not felt as a difficulty. (M.)

As a writer, I express myself much better here, in WebCT, than in my written assignments inside a classroom. Why? I do not know. Maybe because there is no pressure, and with no pressure I work much better, alone or in pairs or in groups. (L.)

The distance learning environment is a great way of learning and I really feel people get more confident about their ideas and convictions here than in many classes, maybe they don't feel confident to expose their ideas facing others [...] (V.)

No fundo, a distância permitiu aos alunos mais espaço – temporal – para a reflexão sobre o trabalho. Isto é, enquanto que, presencialmente, os alunos eram obrigados a tomar decisões imediatas e a gerir a palavra dentro do grupo (por vezes dominada por alguns alunos), a distância tinha tempo para reflectir sobre o que queriam dizer, para recolher informação ou reformular ideias. Permite-lhes, também, alguma liberdade em termos de gestão do tempo disponível – não é necessário que se sujeitem aos horários dos colegas para realizar as tarefas, podendo gerir o trabalho autonomamente dentro dos prazos estabelecidos. Por outro lado, a distância cria, tal como referiu o grupo B, um espaço desinibidor para críticas, onde se torna mais confortável, para os alunos, dar a sua opinião. L., do grupo B, afirmou que, presencialmente, se torna mais difícil criticar o trabalho de um colega, como constatamos no excerto da entrevista (anexo 29) que se segue:

L: sei lá não sei porque se calhar em trabalho de grupo não ahm se calhar não pensava na hora e então quando é para escrever tenho mais tempo e demoro muito tempo a ler o texto e a ver ahm ou então quando digo bem isto aqui tá mal mas tenho que ver mesmo se tá mal se calhar se fosse na hora e nos pusessemos a conversar todos em grupo se calhar ou como era assim mais rápido não ahm não reparávamos nalgum pormenor ou então não tinha coragem para dizer olha tá mal não sei/

A apreciação do grupo B relativamente à aprendizagem a distância é, sem dúvida, pertinente. Durante a entrevista, destacaram, neste ambiente, o facto de pôr em prática a teoria aprendida nas aulas, assim como a Língua Inglesa, o que demonstra alguma necessidade de usar a língua estrangeira em contextos próximos do real. Para além disso, valorizaram o facto de, a distância, ser possível todos os alunos participarem de forma igual – o que nem sempre pode acontecer nas aulas – e, sobretudo, de forma activa. A consideração de M. (“nas aulas nós recebemos e na Internet acho que nós damos mais do que aquilo que recebemos”) é extremamente oportuna, transparecendo a opinião de que, na sala

de aula, os alunos tendem a ter um papel mais passivo, papel esse que não podem adoptar quando a distância. Transcrevemos, de seguida, o excerto a que nos referimos:

L: porque ahm o nosso curso é muito teórico e então acho que isto aqui é uma forma de/

M: <INT> pôr em prática/

L: exacto apesar do trabalho pôr em prática os conhecimentos/

M: os conhecimentos das aulas e o Inglês/

L: porque temos que treinar porque nas aulas nem toda a gente tem ahm nem toda a gente fala e ... também porque não dá para toda a gente falar e na Internet é uma maneira de as pessoas deixarem lá a sua participação em vez de ser uma participação oral é outro tipo de participação/

M: nas aulas nós recebemos e na Internet acho que nós damos mais do que aquilo que recebemos/

Esta é, claramente, uma das características mais marcantes e positivas do ambiente a distância: a responsabilização e o envolvimento que leva os alunos a um papel mais activo e dinâmico no seu processo de aprendizagem.

Os alunos destacaram igualmente alguns aspectos menos positivos da aprendizagem a distância. Surgiu, de novo, o problema do acesso à Internet, assim como a necessidade de um contacto pessoal fora do *WebCT*. Ambos foram já descritos e exemplificados em páginas anteriores.

Impacto da distância na fase de revisão

Como já afirmámos, esta categoria impõe-se unicamente na análise de dados dos estudos de caso – grupos A e B. Para descobrir se o facto de estarem a distância havia influenciado a fase de revisão realizada pelos alunos, estudámos os *logbooks* de ambos os grupos, complementados, depois, com as entrevistas realizadas.

O grupo A dividiu-se entre duas opiniões principais. V. afirmou, no *logbook* cinco (anexo 26), que a distância a tornava mais objectiva, acrescentando, ainda, que a

aprendizagem a distância tornava as pessoas mais confiantes do que o ensino presencial, em que alguns alunos podem sentir-se inibidos. Por seu lado, A. disse não se sentir segura ao rever textos alheios a distância, por não ter a certeza de que o autor a irá perceber. P. (do mesmo grupo) não respondeu a esta questão em nenhum dos *logbooks*.

A dificuldade expressa por A. deve-se, muito provavelmente, aos problemas de expressão que possui em Inglês – já tivemos oportunidade de referir que a aluna estava muito pouco motivada e com muitas dificuldades a quase todos os níveis da língua estrangeira em questão.

No caso do grupo B, mais uma vez as perspectivas relativamente à revisão a distância diferem. L. considerou que o ambiente a distância beneficiava a fase de revisão, por permitir, aos alunos, mais tempo para reflectir, escrever e depois completar a informação antes de enviar os comentários ao autor do texto. V. (do grupo A) exprimiu, num dos *logbooks*, a mesma opinião. Por seu lado, M. considerou mais difícil efectuar a revisão a distância, por sentir que não conseguia explicar-se claramente sem a presença do Outro e sem visualizar as suas reacções perante as críticas. L., do grupo B, repetiu essa opinião na entrevista (anexo 29), cujo excerto transcrevemos:

L: sei lá não sei porque se calhar em trabalho de grupo não ahm se calhar não pensava na hora e então quando é para escrever tenho mais tempo e demoro muito tempo a ler o texto e a ver ahm ou então quando digo bem isto aqui tá mal mas tenho que ver mesmo se tá mal se calhar se fosse na hora e nos puséssemos a conversar todos em grupo se calhar ou como era assim mais rápido não ahm não reparávamos nalgum pormenor ou então não tinha coragem para dizer olha tá mal não sei/

M: se calhar a tendência é mais para acatar o que os outros querem para a gente fazer/

Pensamos, assim, que um dos aspectos a destacar será precisamente o que L. referiu: a possibilidade de efectuar uma revisão mais calma e sem pressões de tempo, tão comuns no trabalho presencial. A distância cria, para os alunos, um espaço próprio de reflexão sobre o texto a rever, o que resulta numa revisão mais ponderada e cuidada e num sentido crítico mais apurado.

Reflexões finais dos alunos

No que diz respeito às reflexões finais sobre o projecto, serão analisadas, em primeiro lugar, as reflexões de toda a turma (recolhidas através do questionário final – anexo 10) e, em segundo lugar, as respeitantes aos dois grupos escolhidos para estudo de casos.

No geral, os alunos avaliaram o projecto de forma bastante positiva. Na pergunta “Considera que a experiência valeu a pena?”, 76% dos alunos afirmaram que sim, justificando a sua resposta com a melhoria das capacidades de escrita (31%) e o desenvolvimento de conhecimentos informáticos e de trabalho com o *WebCT* (30%), entre outros. Apenas 18% dos alunos consideraram que a experiência não valeu a pena, a maioria sem justificação. Os gráficos 5 e 6 representam os dados de que falámos:

Gráfico 5.

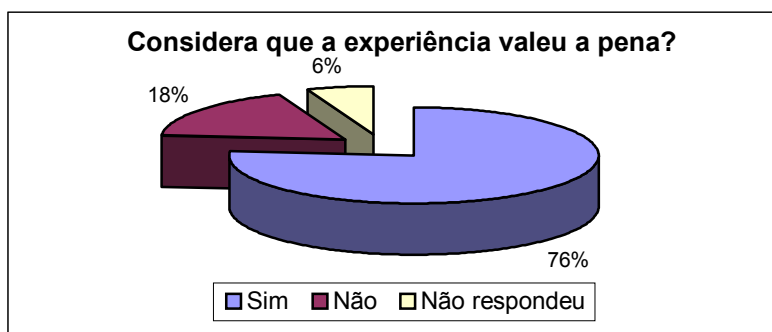
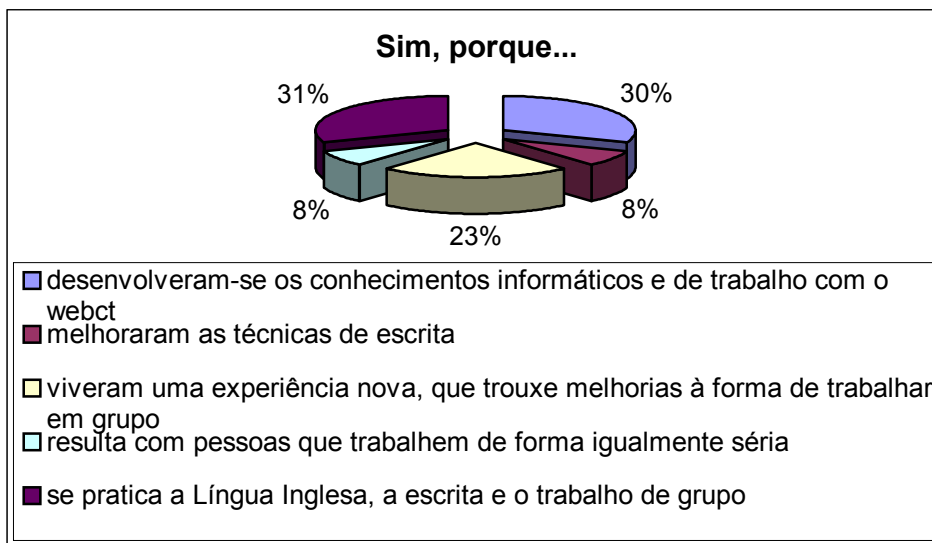
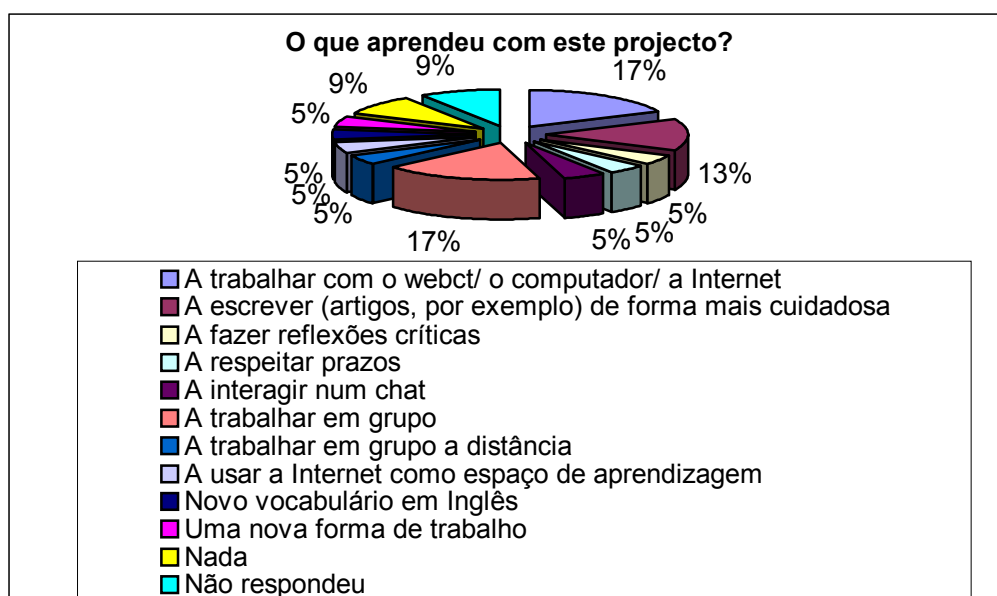


Gráfico 6.



As respostas à pergunta “O que aprendeu com este projecto?” também mostraram uma apreciação positiva. Os alunos afirmaram ter aprendido a trabalhar com o *WebCT*, o computador e a Internet (17%), a escrever textos de forma mais cuidadosa (13%) e a trabalhar em grupo (17%), entre outros. Apresentamos, agora, o gráfico 7, que mostra as respostas obtidas a esta pergunta:

Gráfico 7.



No que diz respeito às capacidades de escrita, 76% afirmou ter sentido melhorias, em aspectos tão diversos como a correcção/ revisão de erros (25%), a organização de textos (32%) ou o vocabulário (13%). Também em relação à colaboração, 72% dos alunos afirmaram ter desenvolvido as suas capacidades de trabalho de grupo. Seguem-se os gráficos representativos destas respostas:

Gráfico 8.

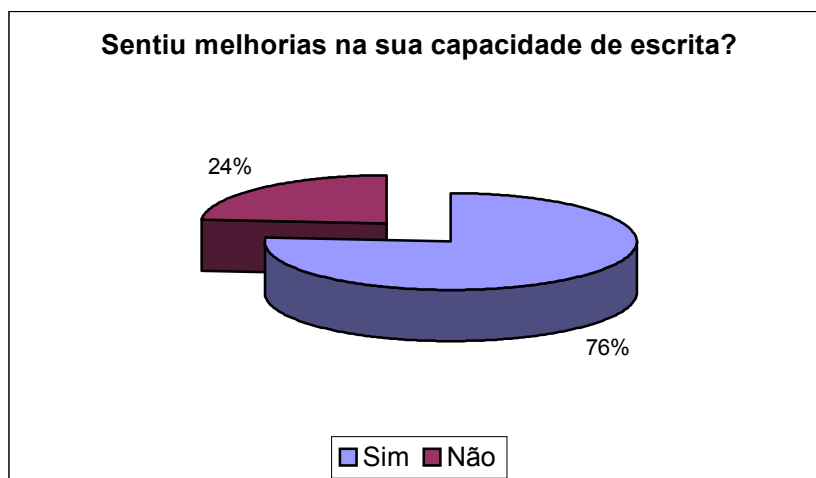
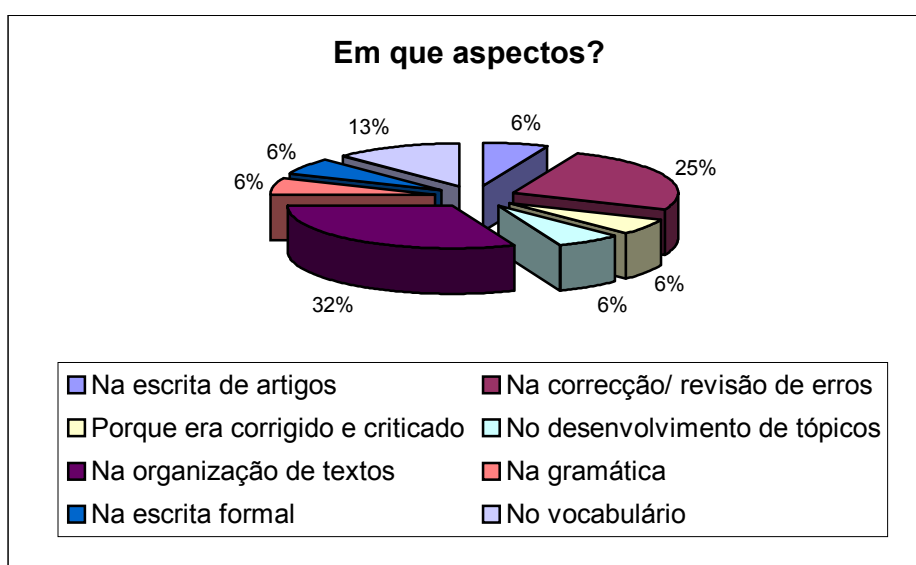


Gráfico 9.



Por fim, as reflexões finais pedidas no questionário não foram respondidas pela totalidade dos alunos – sete alunos não responderam. As respostas recolhidas foram as seguintes (transcritas na íntegra):

Foi um bom projecto, ganhamos experiência a trabalhar à distância e em grupo. A Internet é sempre boa para as pessoas comunicarem e pesquisar assuntos e foi isso que fizemos com este projecto, mas no ano anterior eu já tinha trabalhado no WebCT por isso já não era novo para mim, mas gostei.

Foi uma iniciativa original e enriquecedora a nível cultural e social.
Acho que é um bom projecto que deve ser seguido e que a ideia deste projecto foi bastante boa porque ajudou os alunos como a pessoa que estava por dentro do projecto.
Falando por mim, este projecto não foi muito gratificante e o tipo de trabalhos repetia-se, por isso não sentia vontade nenhuma de fazer os trabalhos.
Foi muito bom fazer parte de um projecto inovador e inteligente como este, demos o nosso contributo para alguém que precisou do nosso trabalho, mas também usufruímos da experiência.
Era um bom projecto, com uma finalidade bastante interessante mas que, no entanto, não funcionou a 100%, alguns dos trabalhos que enviámos nem sequer chegaram à professora.
Foi um grande projecto que terá certamente levado muito tempo a preparar. Mas acho que valeu a pena!!! Certo?
Acho que o projecto é muito interessante. Não se limitava a ser uma coisa bonita para que todos os envolvidos o adorassem, mas a ser um trabalho que conjuga o interesse e a substância. É um projecto ambicioso que penso que irá ter um óptimo resultado final. Afinal, é algo de diferente, é uma maneira diferente de aprender e interagir.
Gostei. Acho que se tivesse uma ligação à Internet em casa, teria sido muito mais fácil e produtivo, e também teria dedicado mais tempo e consequentemente o resultado seria melhor.
No geral, foi um projecto bastante oportuno para o nosso curso e que certamente nos irá ajudar no futuro. Por isso, o balanço é positivo. Gostaria de continuar a fazer algo semelhante, para outras disciplinas, pois o WebCT devia ser alargado a outras disciplinas, não apenas em inglês, mas também em português.

No geral, podemos concluir que os alunos avaliaram o projecto de uma forma positiva.

Relativamente aos dois grupos escolhidos como casos, as suas reflexões finais resultaram das entrevistas realizadas e de algumas afirmações recolhidas, ao longo do projecto, nas mensagens do fórum de discussão e nos *logbooks*.

O grupo A considerou que a forma processual de escrita (orientada pelos *writing_steps*) não foi, de forma alguma, uma novidade, uma vez que era a forma como habitualmente procediam, como vemos no seguinte excerto da entrevista (anexo 28):

A: nós sabíamos como é que havíamos de fazer as coisas porque já távamos habituadas àquela forma de escrever portanto acabava por coincidir com as coisas que nós já estávamos habituadas a fazer pelo menos para a aula de Inglês/

O grupo B, por outro lado, considerou este processo muito útil, não deixando transparecer se já recorriam a ele anteriormente ou não. A principal vantagem apontada foi a orientação dos alunos ao longo do trabalho (ver anexo 29):

L: porque como era tudo eu falo por mim no início como era tudo novo acho que era uma forma de nos orientarmos e saber bem agora temos de fazer isto porque a seguir vamos fazer isto e tem lógica é muito mais fácil porque agora se nos dissessem logo de início têm que escrever isto e isto e um texto sobre isto e isto acho que nós famos sentir um bocado ahm sei lá tímidos no início porque ainda tínhamos que dividir as tarefas dizer então o que é que vamos fazer e assim é muito melhor deu-nos menos trabalho mas ao mesmo tempo faz com que façamos o trabalho melhor/

Os dois grupos valorizaram o guia de revisão, considerando-o muito eficaz como ajuda para esta fase do processo de escrita, uma vez que conduzia os comentários do revisor para critérios específicos ou para o próprio objectivo do texto, tal como Pereira (2002) afirma ser a finalidade dos referidos guias. O grupo A foi de encontro a este ponto durante a entrevista, como podemos ver pelo excerto que se segue:

P: [...] o revision gide acho que ajudou e muito lá está é a tal coisa nós a ler um texto se calhar não temos ahm apoiamo-nos só numa coisa para fazer a crítica e a responder às perguntas temos várias ideias e começamos a ver o texto até de outro ponto de vista [...]/

A: facilitou muito para restringir a tarefa/

Os dois grupos destacaram, negativamente, o *logbook* por ser muito repetitivo. Consideraram que, apesar de serem poucas perguntas, obrigavam a um grande desenvolvimento de ideias e o facto de as perguntas serem iguais para todas as

tarefas levava os alunos a repetir as suas afirmações. O grupo B sugeriu o seguinte:

M: de tarefa para tarefa acho que se torna muito repetitivo/

L: deviam estar mais ligados ahm à própria tarefa em vez de ser questões gerais serem questões específicas porque eu acho que repeti muito as ideias nos quatro logbooks/

Relativamente às suas capacidades de escrita e de trabalho de grupo, ambos os grupos concordaram ter havido melhorias em relação à escrita. O grupo B chegou, mesmo a afirmar ter escrito mais durante o projecto do que durante o Ensino Secundário, indo de encontro à designação que Furneaux (1999:56) atribuía à escrita: “the Cinderella skill”, a competência mais testada e menos trabalhada.

Os alunos afirmaram, também, ter notado uma expansão do vocabulário (como por exemplo o vocabulário mais técnico, ligado à Internet) e uma maior percepção do que é correcto em Inglês, como afirmou o grupo A:

P: acho que em termos de vocabulário melhorou bastante e também de estrutura foi uma ajuda muito grande não é tanto pronto introdução desenvolvimento e isso mas às vezes a maneira como nós dividíamos o texto como podemos acabar por exemplo eu acabava muito com reticências utilizava imenso e agora não pronto/

V: ficámos a perceber porque é que havia certas coisas que nós fazemos em Português e que não podemos fazer em Inglês é um bocado uma coisa que devíamos ter falado no secundário porque nunca nos ensinam isso porque tão mais interessados em ensinar gramática e outros pontos e é compreensível porque o tempo não dá para tudo mas quando chegamos aqui começamos a ouvir estilo vocês não devem usar ponto e vírgula vocês não devem usar parêntesis vocês não devem usar reticências e nós ficamos mas isso é tão normal/

No fundo, a abordagem processual à escrita parece ter sido valorizada, no contexto deste projecto, pelos motivos já apontados por Warschauer e Kern (2000): melhora significativamente as competências de escrita dos alunos, assim como os conduz à comunicação e negociação dentro dos grupos, levando-os a

usar a língua estrangeira em contextos comunicativos reais, com um objectivo definido.

Consideraram, finalmente, o projecto como uma experiência nova, em que aprenderam a lidar melhor com o computador e com o trabalho de grupo. Para além disso, foi uma oportunidade de pôr a Língua Inglesa em prática de uma forma nova e interessante, como disse o grupo B:

L: para mim a parte mais difícil foi o início e a mais gratificante foi chegar ao fim e ver que no início eu era mesmo ignorante e não sabia nada daquilo <risos> não sei acho que foi gratificante saber que depois de tantas tarefas as coisas correram bem e valeu a pena eu acho que valeu a pena pelo menos aprendi mais coisas e tou a pôr em prática ahm por exemplo quando távamos nas aulas com o however e o although lá ia eu para as mensagens e tinha que pôr um however e pronto é uma maneira de pôr em prática os conhecimentos adquiridos/

[...]

M: mas assim nós pomos o Inglês em prática não é e se fosse só as aulas nós távamos só a receber e prontos acho que assim até é bom acaba por ser bom gasta mais tempo dá mais trabalho mas acaba por ser melhor/

O balanço final, em ambos os grupos, foi muito positivo.

O grupo B, como já afirmámos anteriormente, era o mais constante no envio de mensagens, pelo que se torna lógico que seja o grupo que mais comentários fez ao projecto. Era comum, em mensagens enviadas por diversos motivos, incluir um pequeno comentário à tarefa realizada ou até mesmo ao projecto em si (anexo 25). Estes comentários representam a opinião dos membros deste grupo relativamente ao trabalho, pelo que se tornam relevantes para as reflexões finais. Apresentamos, de seguida, alguns dos exemplos mencionados:

Message no. 738

Posted by L. on Monday, November 3, 2003 7:52pm

Subject: more_news

[...] I must confess that this year things got much better. It's so important that we practise

our language skills and to be aware of our responsibility, and this project is a very nice way to accomplish those goals! I won't give up, because not only this will help Patricia but also us, as future teachers [...]

Message no. 752[Branch from no. 738]

Posted by M. on Tuesday, November 4, 2003 12:07pm

Subject: Re: more_news

Hi there L.

I saw your message and I totally agree with you, "so far so good"!!!! Isn't this way of working through the internet a very interesting and original way of working? Specially as we're doing it in groups...I agree with you when you say we improve our language skills and I also think we learn how to work in groups and to do division of work within the group. I also think we learn to deal with the computer much better!!!

Bye and I'm looking forward to work in group again with you!!!

Message no. 888

Posted by L. on Saturday, November 22, 2003 11:53am

Subject: task3_final_version

[...]

P.S.: Once, I said "Your project rocks!", but now me and [M.] say it in unison: "YOUR PROJECT ROCKS!!!!" :)

Bye!!!***

Message no. 919[Branch from no. 913]

Posted by M. on Thursday, November 27, 2003 2:26pm

Subject: Re: task3_final_version

Hi L.

I understood what you said, and I agree with you. It's great to be part of a different kind of work once in a while...that is, to work here in WebCT, it's different and it's great to be able to receive and exchange messages everyday, it's a permanent contact! [...]

Message no. 981

Posted by L. on Monday, December 15, 2003 11:39am

Subject: your visit

Hi Patricia! :)

[...] It will be nice doing this task during holidays, and although it is work it does not seem like work, because we enjoy doing it - and that is great, because learning is enjoying what we learn and doing it with pleasure. Thanks!

L.

Message no. 986[Branch from no. 985]

Posted by L. on Monday, December 15, 2003 8:06pm

Subject: Re: your visit

Good evening Patricia!

[...] I must confess that I thought it would be another boring work of english, but it turned out to be a very creative one, and we are giving the best of us, because this idea and this project and you deserve it :)

[...] We should have a forum like this for all english subjects, or at least the most important ones, because it is a challenge for us and we can improve our language skills in a funny, creative way. That is why I say this idea is great for us, students. I totally support you because education is doing this: interact with our colleagues and teachers in a way that everyone can enjoy and take advantage of every moment, therefore building our knowledge (how poetic!!! lol!!!) :) [...]

See you after our Christmas holidays! :)

L.

Como podemos depreender das mensagens acima apresentadas, o grupo B era bastante entusiástico e motivado para o trabalho no *WebCT*. De facto, destacaram várias vantagens a este tipo de trabalho, desde a prática da Língua Inglesa, a aprendizagem de capacidades de trabalho em grupo e de trabalho com o computador e Internet, o divertimento proporcionado, o contacto permanente entre colegas e a interacção para a construção do conhecimento. É, sem dúvida, um balanço positivo da experiência.

Capítulo 4: Conclusões e implicações didácticas

4.1. Conclusões

Regressando às questões de investigação que nortearam este estudo, iremos agora proceder às considerações relativas à escrita colaborativa a distância. Relembramos as duas principais questões de investigação (destacadas a *bold*) a que nos propusemos responder:

1. De que modo as actividades de escrita colaborativa à distância favorecem o desenvolvimento de competências de escrita em ILE?

- a) De que estratégias se servem os alunos para o trabalho de escrita colaborativa a distância em ILE?
- b) Que aspectos evolutivos do processo de escrita podem ser identificados na colaboração a distância?
- c) Que competências de escrita se destacam?
- d) De que forma o ensino a distância facilita a fase de revisão colaborativa do processo de escrita (uma vez que os alunos podem refugiar-se no *anonimato* do ensino a distância para fazer uma revisão mais distanciada do trabalho dos colegas)?

2. Como se caracteriza o desempenho, a nível escrito, dos alunos num ambiente colaborativo de aprendizagem a distância?

Relativamente às estratégias mobilizadas pelos alunos, pensamos poder concluir que estas foram bastante variadas, cruzando as três áreas envolvidas no projecto: escrita, colaboração e aprendizagem a distância.

Para combater a falta de contacto presencial, os alunos do grupo B optaram pela socialização *online*, enquanto que o grupo A aproveitou o tempo comum das aulas para elaborar grande parte do trabalho.

Quando surgiam dificuldades ou dúvidas ao nível das tarefas, ambos os grupos mobilizaram a mesma estratégia: pedir esclarecimentos. Os pedidos dividiam-se, depois, em pedidos dirigidos à tutora *online* e aos outros membros do grupo, sendo que os primeiros eram mais comuns.

Por fim, uma outra estratégia mobilizada foi a resolução de problemas. Esta verificou-se, sobretudo, num aluno do grupo B (L.). O aluno era extremamente expedito quando surgia algum problema durante a realização das tarefas. Não tendo Internet em casa, recorria aos computadores da Biblioteca da UA. No entanto, como estes não possuíam o programa *Word*, teve de optar por escrever a versão do texto que lhe competia no corpo de uma mensagem do fórum de discussão. Surgiu, aqui, outro problema: nas mensagens do fórum, os parágrafos não eram facilmente identificados, pelo que o aluno resolveu a situação enviando outra mensagem ao grupo, na qual explicava onde começava e terminava cada parágrafo.

A estratégia de resolução de problemas teve ainda outra vertente: a desistência, mobilizada pela aluna A. do grupo A. Perante problemas semelhantes aos do grupo B, a aluna preferiu desistir a tentar resolvê-los.

As estratégias descritas reportam-se, sobretudo, à aprendizagem a distância. No que diz respeito à escrita, surgem outras também relevantes.

Quanto à abordagem processual, houve ligeiras diferenças entre os grupos, sobretudo na fase de revisão. Ambos os grupos seguiram os passos sugeridos pela tutora *online* (através do documento *writing_steps*) mas, aquando da primeira revisão, mobilizaram diferentes estratégias. O grupo A limitou-se a elaborar um curto comentário geral à primeira versão do texto, comentário esse que, embora tocasse aspectos do guia de revisão disponível, não os abordava na totalidade. Por seu lado, o grupo B era exaustivo na sua revisão, respondendo, inclusive, a todas as perguntas do guia, enviando-as num documento ao *writer_1*. Esta revisão mais completa pode ter conduzido a uma reflexão mais profunda sobre os textos, assim como a um mais profundo desenvolvimento do sentido crítico dos alunos do grupo B. O grupo A talvez tenha procedido à reflexão presencialmente, mas não possuímos quaisquer dados nesse sentido.

O facto de estarem a distância possibilitou a mobilização de uma outra estratégia para a escrita: a manipulação do aspecto material do texto. A obrigatoriedade de escrever o texto no computador levou a que os alunos recorressem às diferentes ferramentas do processador de texto, podendo alterar a cor, o corpo e o tipo de letra, acrescentar imagens, formatar texto, etc. Ambos os grupos recorreram a esta estratégia, ainda que o grupo B se mostrasse mais criativo.

Relativamente à colaboração, as estratégias mobilizadas foram menos variadas. A colaboração para as tarefas foi efectuada de acordo com o estabelecido nos *writing_steps*. Há, apenas, um aspecto a destacar aqui: o grupo B não se limitou a seguir os passos pré-determinados, prolongando a colaboração ao longo de todas as fases: por exemplo, enquanto o *writer_1* escrevia a primeira versão, o *writer_2* enviava mensagens com outras sugestões ou por vezes apenas algumas palavras de encorajamento.

O grupo B destacou-se, também, por estender a colaboração a domínios pessoais. Como já referimos, os alunos colaboraram de diferentes formas, ajudando-se mutuamente em trabalhos, trocando informação sobre assuntos de interesse comum e apontamentos das aulas através do *WebCT*. Esta colaboração extra-tarefa cruza-se com a estratégia de socialização *online* já referida.

Outra questão que nos propusemos responder dizia respeito aos aspectos evolutivos do processo de escrita. Pensamos que esta questão se cruza com a seguinte (que competências de escrita se destacam?), pelo que a resposta a ambas é muito próxima.

A abordagem processual à escrita levou a que os alunos se consciencializassem da importância da revisão cuidada do texto. O grupo A não se sentiu influenciado pelo processo sugerido, uma vez que já trabalham habitualmente desta forma. Por seu lado, o grupo B considerou os passos estabelecidos muito úteis, como já destacámos anteriormente. Mas o que sem dúvida se destaca da escrita processual são as duas fases de revisão. O facto de o produto final ter sido duplamente revisto (primeiro em termos de conteúdo e depois em termos de forma) conduziu a uma clara melhoria dos textos em ambos os grupos. O tipo de alterações efectuadas variou consideravelmente: os alunos substituíam palavras,

corrigiam ortografia, reformulavam frases ou acrescentavam informação. Estas alterações diziam respeito sobretudo à segunda revisão (de forma), feita pelo writer_3 – ou, no caso dos pares, pelo writer_2.

Foi notória uma outra diferença entre os grupos. O grupo A, exceptuando em duas tarefas, procedeu, sobretudo, a alterações superficiais de forma: substituição de vocábulos, alteração de tempos verbais, entre outros. Ainda assim, estas alterações eram em número reduzido. No entanto, no caso das tarefas III e IV, os textos foram reformulados de raiz, por terem sido considerados, pelos revisores, inadequados e incorrectos. Pelo contrário, o grupo B efectuava inúmeras alterações, como por exemplo: introdução de informação nova, reformulação de partes do texto ou substituição de palavras. Eram também em muito maior número do que no grupo A (num dos textos, chegaram a proceder a 59 alterações no total). Apesar das diferenças apontadas, o mais importante a destacar é o impacto que as alterações feitas tiveram em cada texto: uma evidente melhoria do produto final.

Podemos, portanto, concluir que os diferentes produtos finais beneficiaram claramente das duas fases de revisão pelas quais passaram, devendo ser encorajadas no acto de escrita dos alunos. Ambas as revisões destacaram pontos a trabalhar e apontaram sugestões úteis e pertinentes. Foi notório, também, que a revisão contribuiu para um maior espírito crítico por parte dos alunos – foram gradualmente sabendo melhor o que dizer e como o dizer. A própria professora da turma destacou este aspecto como um dos mais positivos do projecto, afirmando, na entrevista (anexo 30):

P: <INT> oh in terms of results I what I actually noted the most was their critical skills they were far more critical or they became more critical as the semester progressed something which I think they have a lot of difficulty with they normally tend to say that was good that was ok I enjoyed it ahm and from the XXX that I comment throughout the semester I felt that they were far more critical they were more able to pick up on errors on deviant forms and on perhaps you know when things didn't actually sound quite right than they have been in the past I was very pleased with that aspect that they've developed/

Ainda em relação à escrita, há que distinguir o papel dos documentos disponíveis para os alunos: *writing_steps* (anexo 5), *revision_guide* (anexo 6), *writing_an_article* (anexo 7) e *writing_a_review* (anexo 8). O documento *writing_steps* orientou os alunos ao longo do processo de escrita, indicando os diferentes passos a seguir. Embora o grupo A tivesse afirmado já seguir a rotina da escrita processual, valorizou, tal como o grupo B, a orientação dada pelo documento.

No que diz respeito ao guia de revisão, este foi destacado por ambos os grupos como um auxílio precioso durante a revisão de conteúdo: direccionava a atenção do revisor para aspectos concretos, impedindo-os de divagarem em críticas demasiado gerais. Tal como já tivemos oportunidade de destacar, este documento foi aproveitado na totalidade pelo grupo B e apenas parcialmente pelo grupo A. Os grupos não se pronunciaram especificamente sobre os documentos *writing_an_article* e *writing_a_review*. No entanto, aproveitaram ambos de forma evidente, o que demonstra que sentiram uma necessidade de orientação para a escrita dos dois tipos específicos de texto: artigo e crítica. Daqui depreendemos a importância de orientar os alunos no acto de escrita, quer a nível do processo, quer a nível de aspectos específicos do produto final (como estrutura, registo de língua adequado, etc.).

Pensamos, portanto, poder concluir que o processo de escrita proporcionou uma evolução a nível da consciência dos alunos: consciência da complexidade do acto de escrita, da necessidade de uma revisão cuidadosa e das principais capacidades dos alunos enquanto escreventes. Em relação às competências de escrita destacadas, consideramos relevantes as competências de revisão e de reflexão crítica, claramente desenvolvidas pelos alunos.

Relativamente à fase de revisão, há ainda outra consideração a fazer. O facto de estarem a distância criou, para os alunos, um espaço renovado para a revisão, indo de encontro à questão investigativa: “De que forma o ensino a distância facilita a fase de revisão colaborativa do processo de escrita?”. Parece-nos, aqui, que os alunos reconheceram o benefício da distância para a fase de revisão. Tinham mais tempo para reflectir sobre as versões e para as rever

criteriosamente, considerando diferentes aspectos e fazendo comentários com mais calma e tempo do que presencialmente. Os próprios alunos referiram que a distância tornava a revisão mais fácil.

Finalmente, temos a questão “Como se caracteriza o desempenho, a nível escrito, dos alunos num ambiente colaborativo de aprendizagem a distância?”. Pensamos que, tal como já foi referido, a vertente processual beneficiou claramente a escrita, uma vez que as duas fases de revisão conduziram, no geral, a um melhoramento dos textos. Por outro lado, a colaboração permitiu uma maior riqueza de ideias e perspectivas para os textos e também uma diversidade de interações valiosa, sobretudo do ponto de vista da formação do aluno enquanto indivíduo.

Ambos os grupos revelaram uma mudança na forma de encarar o trabalho de grupo, mudança essa muito positiva. Anteriormente, os alunos tinham vivido más experiências com os trabalhos de grupo, manifestando assertivamente que preferiam o trabalho individual. Consideravam trabalhar em grupo um sinónimo para desigualdade na distribuição do trabalho, problemas de relacionamento entre os membros e injustiça na avaliação. Com o projecto e a forma como a colaboração foi nele implementada, os alunos passaram a entender a colaboração como um benefício para o trabalho, em que as diferentes perspectivas dos membros e a igual distribuição de trabalho contribuem para um produto final de maior qualidade.

Valorizaram, por outro lado, a forma como as diferentes sub-tarefas estavam divididas entre os membros do grupo. Havia, assim, uma justa distribuição do trabalho, tal como uma interdependência dentro do grupo – o writer_2 dependia do writer_1 para fazer a sua tarefa e assim consecutivamente, criando, nos alunos, um sentido de responsabilidade para o trabalho. Estes foram já aspectos destacados por Johnson, Johnson e Holubec (1984) e por Hill e Hill (1990), que sublinharam a necessidade de os alunos acreditarem que todos os membros do grupo estão ligados e dependentes uns dos outros. A interdependência de que falamos foi um dos aspectos que diferenciou a colaboração no *WebCT* da colaboração que os alunos haviam, até aqui, experienciado – em que um membro

do grupo inevitavelmente trabalhava mais do que os outros. Foi também uma das vantagens apontados ao tipo de trabalho de grupo levado a cabo.

Uma dimensão da colaboração prendia-se com as interações através da plataforma (pelas ferramentas *chat* e fórum de discussão). Foi aqui que a colaboração tomou forma e se revelou na sua totalidade. As mensagens trocadas e as sessões de *chat* realizadas foram veículo para a troca de ideias, opiniões e sugestões sobre os textos, sendo depois aproveitadas para a escrita. Por outro lado, estes dois espaços foram também palco para uma forma de colaboração diferente, exclusiva do grupo B. Este grupo, como já dissemos anteriormente, levou a colaboração para uma dimensão mais pessoal, aproveitando o *WebCT* para se apoiar noutras áreas (trocando material para trabalhos, informação sobre aulas, etc.). É de destacar, ainda, que a colaboração extra-tarefa realizada atesta a motivação e o envolvimento dos alunos no trabalho, um aspecto muito positivo.

Concluimos, assim, que a colaboração para a escrita foi, sem dúvida, uma vantagem, destacando-se pela valorização pessoal que permitiu: tornou os alunos mais receptivos ao trabalho de grupo e criou – no caso do grupo B – um espírito de equipa muito positivo.

Finalmente, o facto de se encontrarem a distância teve um evidente impacto no desempenho escrito dos alunos – evidente, sobretudo, no grupo B. Referimos, já, os benefícios da distância para a revisão. No entanto, estes benefícios não se restringem exclusivamente à fase referida. A distância criou uma necessidade de recorrer à escrita para comunicar, principalmente no grupo B (uma vez que o grupo A efectuou muito do trabalho presencialmente). A troca de ideias inicial era feita por escrito, assim como a discussão das versões, a revisão e a negociação das alterações. Quando surgia algum problema (atrasos ou dúvidas na realização das tarefas), esse problema era debatido por escrito e resolvido – em princípio – também por escrito. Quando os alunos queriam entrar em contacto com o grupo ou com a tutora, recorriam ao fórum de discussão. Este incremento da comunicação por escrito resultou numa prática real e acrescida da competência de escrita. Os alunos escreviam com o objecto primordial de comunicar, praticando a competência de escrita em ILE quase inconscientemente. Assim,

para além da escrita dos textos pedidos, houve a escrita como forma de comunicação, aproximando-se da escrita habitual fora da sala de aula, em que os alunos escrevem para comunicar.

Pensamos, então, poder concluir que o trabalho colaborativo a distância beneficiou o desempenho escrito dos alunos, que se revelou activo, autónomo e perto do real.

Emergem da análise de dados diversas conclusões gerais, que dividimos entre as três áreas afectas ao projecto: escrita (processual), colaboração e aprendizagem a distância. Todas elas parecem ter tido uma influência positiva para o desenvolvimento dos alunos, ainda que a diferentes níveis.

A escrita processual conduziu os alunos a uma concepção mais correcta da produção escrita: o texto é resultado de um processo com diversas fases, em que a revisão tem um papel fundamental. Sendo esta fase levada a cabo colaborativamente, afasta-se da conotação avaliativa que costuma ter ao ser feita pelo professor, passando a ser vista como um passo para o desenvolvimento de um produto final melhorado.

Houve, pensamos, uma consciencialização dos alunos para outros aspectos relevantes da competência de escrita, que não apenas aspectos formais de gramática, ortografia, etc. O facto de a primeira revisão ser relativa ao conteúdo, afastou os alunos do preconceito comum, em que a correcção só procura erros de forma. Tornou os alunos conscientes da necessidade de ter em consideração as ideias expressas no texto, a estrutura que o sustenta, a articulação entre argumentos, entre outros.

Pensamos, igualmente, que a escrita processual poderá ter resultado numa maior autonomia e responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem, uma vez que lhes foram dadas ferramentas para que eles aprendessem uma nova forma de escrita, não dependendo do professor para a execução da tarefa.

No que diz respeito à escolha da colaboração para a prática da escrita processual, também aqui notámos um impacto positivo. A forma como a

colaboração foi implementada criou, dentro dos grupos, uma interdependência positiva, que por sua vez resultou num sentido de responsabilidade acrescido entre os membros do grupo: os alunos ganharam consciência de que o trabalho final dependia do contributo de cada um, não podendo ser delegado apenas numa pessoa, como é frequente acontecer no trabalho colaborativo presencial.

Por outro lado, a interacção necessária entre os membros do grupo criou abundantes oportunidades para a escrita, como já tivemos oportunidade de constatar, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos nessa área.

Como qualquer trabalho colaborativo, a escrita colaborativa implica que os alunos pratiquem e desenvolvam os seus *skills* sociais e de negociação, proporcionando uma aprendizagem mais motivada, aliciante e eficaz. O facto de a colaboração ter como objectivo a escrita de um texto comum criou uma audiência para o texto, cuja leitura não se limita ao professor, alargando-se aos colegas.

A componente de aprendizagem a distância parece-nos ter sido igualmente adequada para complementar a escrita processual colaborativa. Como afirmámos anteriormente, a distância criou um contexto legítimo para a prática real da escrita: os alunos comunicavam e interagiam entre si e com a tutora *online* através das ferramentas da plataforma, trabalhando e desenvolvendo a escrita de forma quase inconsciente, sem o sentido de avaliação que é associado à escrita na sala de aula. Por outro lado, a revisão a distância estabeleceu-se como um espaço de reflexão livre de pressões, dado aos alunos o tempo e distanciamento necessários para uma revisão cuidada dos textos.

A existência de dificuldades ou problemas (no acesso à Internet ou na gestão das ferramentas da plataforma, por exemplo) criou, nos alunos, a necessidade de mobilizar estratégias para solucionar essas dificuldades. Como já vimos, as estratégias a que os dois grupos recorreram foram muito diversas, o que reflecte também a diversidade de estilos de aprendizagem que podemos contemplar num ambiente a distância.

Para além disto, as estratégias criaram novas oportunidades de aprendizagem. Por um lado, permitiram aos alunos desenvolver a sua autonomia como

aprendentes e a sua capacidade de resolução de problemas. Por outro lado, estratégias como a socialização *online* (mobilizada pelo grupo B como solução para a falta de contacto presencial no trabalho) levaram a um incremento da prática da escrita. Foi criado, graças ao *WebCT*, um contexto e uma necessidade reais para a escrita, o que resulta num objectivo mais válido para essa actividade. Ao contrário do que acontece habitualmente na sala de aula, no *WebCT* a escrita (de mensagens, de *chat* e até mesmo das diferentes versões do texto) não se dirigia unicamente ao professor. O acto de escrever servia o seu verdadeiro e central propósito: a comunicação.

4. 2. Implicações didácticas

Esta investigação teve, desde o início, como objectivo secundário a produção de conhecimento sobre a escrita colaborativa a distância, de forma a justificar e basear a renovação das práticas correntes do ensino da escrita.

Quisemos validar a escrita colaborativa a distância como alternativa benéfica e positiva às rotinas vigentes, por acreditarmos que estabelece um espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. Conscientes da necessidade existente de repensar as formas de ensino da escrita, surgiu, então, o nosso interesse em desenvolver esta investigação.

Esperamos, com este estudo, ter contribuído modestamente para questionar as práticas vigentes e para perspectivar o ensino da escrita em ILE de forma diferente.

Depois da análise de dados e das conclusões já descritas, iremos agora reflectir sobre as implicações didácticas a retirar desta investigação.

Estamos, no entanto, certos de que o número de alunos observado (apenas cinco) e a duração dessa observação (cinco meses) limitam – ou mesmo impossibilitam – a generalização dos dados obtidos. Por outro lado, não era esse o nosso objectivo, e sim a investigação de uma forma renovada de escrita e interacção no processo de ensino-aprendizagem, através de uma abordagem processual da competência em ambiente de ensino a distância. Ainda assim,

pensamos poder deduzir, do estudo feito, algumas implicações didáticas que norteiem uma mudança nas práticas do ensino da escrita e, sobretudo, uma renovada discussão entre profissionais sobre esta área da didáctica.

Começamos por sublinhar, mais uma vez, a necessidade de conferir, à escrita, um estatuto mais activo, dinâmico e real na sala de aula de LE. É necessário recomeçar um trabalho com a escrita, que se afaste dos cânones ineficazes do passado e que se aproxime da realidade em que os alunos, enquanto seres sociais, vivem. A escrita tem, actualmente, uma importância desmedida na vida académica e profissional dos indivíduos e faz parte das funções da escola responder a essa importância. Fora do contexto escolar, é exigido aos alunos que escrevam tipos de texto muito diversos, pelo que também esses tipos devem ser contemplados em contexto escolar. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002:95) sugere várias actividades de escrita: “preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para afixação; escrever relatórios, memorandos, etc.; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas, etc.; escrita imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.”. Poderíamos acrescentar, a estas sugestões, a escrita de *e-mails* e a participação em *chats* e fóruns de discussão.

Assim, pensamos poder afirmar que uma abordagem processual e colaborativa da escrita, combinada com a aprendizagem a distância é um caminho válido a percorrer.

Ao encarar a escrita como um processo, conduzimos os alunos a uma consciencialização do acto de escrever como um conjunto de estágios, cada um representando diferentes competências a trabalhar. Por outro lado, o facto de o processo incluir duas fases de revisão leva a uma crescente consciencialização dos diferentes aspectos presentes num texto: os alunos apercebem-se da importância da coesão e coerência, da articulação de ideias, assim como de aspectos mais formais, como sintaxe ou ortografia. Apercebem-se, igualmente, das dificuldades que têm ao escrever, reflectindo sobre elas e mobilizando estratégias para as resolver.

É importante, durante a revisão, que o aluno seja apoiado quer pelo professor, quer pelos outros alunos. De nada servirá assinalar incorrecções num texto sem conduzir os alunos a reflectir sobre elas. Este apoio pode ser complementado com documentos orientadores que, à luz do que vimos neste estudo, se tornam um auxílio valioso para o aluno. Seria útil disponibilizar guias de revisão (conforme o objectivo seja rever o conteúdo ou a forma do texto), assim como exemplos dos tipos textuais pedidos. Cada texto (artigo, memorando, relatório, carta formal ou informal...) tem características e formatos específicos, que devem ser transmitidos aos alunos, para que possam respeitá-los. Da mesma forma, se o texto for argumentativo ou de opinião, será pertinente preparar os alunos sobre o assunto em causa, para que possam formar e justificar a sua perspectiva. O que estamos, no fundo, a defender, é a preparação do aluno para o acto de escrita, que, dada a sua complexidade, exige muito dos alunos. daí a importância de o professor apoiar o aluno nessa tarefa, não interferindo e sim facilitando.

Ainda relativamente ao processo de escrita, parece-nos que o apoio de que falámos não deve começar apenas na fase de revisão. Logo de início, durante o estágio de *brainstorming* (ou pré-escrita, segundo Williams, 1998), será importante indicar, aos alunos, os aspectos a debater. Não basta neste estágio, juntar ideias sobre o tópico. Pode-se, igualmente, discutir a estrutura do texto, o tom do discurso, o registo de língua, o leitor-alvo a que se destina, etc. Estes são aspectos a tomar em conta antes de escrever o texto, para depois verificar se foram ou não contemplados. Para além disso, ao especificar estes aspectos desde o princípio, contribui-se para que o aluno se consciencialize deles, desenvolvendo positivamente as suas competências enquanto escritor.

Considerando, agora, a colaboração para a escrita, temos vários aspectos a destacar. Um deles será a atitude negativa com que vários alunos deste estudo encaravam a colaboração, o que obriga a uma reflexão sobre a forma como a colaboração é habitualmente implementada. Tem-se tornado claro que dividir uma turma em grupos não corresponde, obrigatoriamente, a que a colaboração aconteça. É necessário todo um trabalho para o desenvolvimento do espírito de equipa que envolve diferentes acções por parte do professor. O trabalho em grupo deve ser cuidadosamente orientado pelo docente, não querendo com isto dizer

que os alunos não estarão a trabalhar autonomamente. Quer presencialmente, quer a distância, é importante que haja papéis definidos para todos os membros do grupo. Isto ajuda à organização do trabalho e à responsabilização de cada membro do grupo pelo atingir do objectivo comum. Facilita, por outro lado, a avaliação, que deve ser justa e diferenciada. Aqui, a aprendizagem a distância traz consideráveis benefícios: plataformas como o *WebCT* registam a participação de todos os alunos, facilitando, ao professor, a análise e avaliação do desempenho individual de cada membro do grupo. Por outro lado, a interacção a distância torna transparente a frequência de participação de cada aluno, mais difícil dentro de uma sala de aula.

A colaboração deve, de facto, ser bem orientada pelo docente, que assume um papel aparentemente mais distante mas muito activo, sobretudo na preparação das actividades. Mas a colaboração é fundamentalmente um espaço dos e para os alunos. São eles os agentes activos do trabalho colaborativo e são eles que dele beneficiam. Ao trabalhar em grupo – seja para a escrita ou para outra área – o aluno desenvolve inúmeras competências, quer a nível intelectual, quer a nível pessoal. A interacção com os seus pares leva o aluno a realizar processos de negociação e a desenvolver *skills* sociais, valiosos para a sua formação enquanto indivíduo. Por outro lado, graças às variadas interacções que proporciona, há uma troca de ideias e uma complementaridade de saberes que enriquece os alunos. Estas duas dimensões de desenvolvimento (pessoal e intelectual) parecem-nos a principal vantagem da colaboração para o ensino.

Resta-nos reflectir sobre a aprendizagem a distância.

O facto de os alunos não estarem juntos presencialmente leva a que se crie um contexto real para a comunicação por escrito, como já tivemos oportunidade de constatar. Imprime-se, assim, à escrita escolar, um cunho real e pessoal, potencialmente motivador para os alunos. Por outro lado, o recurso ao computador aproxima a Escola à realidade dos alunos: é um facto que, hoje em dia, é mais comum escrever digitalmente do que manualmente. Outro benefício da aprendizagem a distância para a escrita é o espaço desinibidor e livre de pressões que propicia para a fase de revisão. Durante o projecto, alguns alunos

sublinharam ser mais fácil rever não presencialmente, uma vez que lhes permitia mais tempo para reflectir sobre a revisão e para pensar os comentários a fazer.

Parece-nos, igualmente, que a aprendizagem a distância fomenta, nos alunos, uma maior responsabilidade e autonomia, não lhes permitindo ‘esconder-se’ no fundo da sala de aula, numa atitude passiva e desinteressada. A distância, o aluno é mais activo e, pensamos, mais motivado a participar, o que só pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

É importante, acima de tudo, integrar novos ambientes de aprendizagem – como por exemplo o WebCT – nas nossas práticas correntes, pelas razões apontadas. Poderá contribuir para novas atitudes no ensino de ILE, que integrem o ensino a distância como espaço valorizador da aprendizagem. Este espaço será, na nossa opinião, um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da competência de escrita do aluno. Usufrui da possibilidade de interacções mais distanciadas, que se espera que ajudem os alunos ao longo do processo de escrita, construído colaborativamente de forma mais completa, enriquecedora e coerente. Cria um contexto real para a escrita e aproxima-se das dimensões pessoais do aluno, tentando levá-lo a tornar-se mais seguro, motivado e autónomo.

Por outro lado, a multiplicidade de estilos de aprendizagem que um ambiente a distância permite é uma das suas maiores vantagens. Os alunos têm a possibilidade de trabalhar no seu próprio espaço, ao seu ritmo individual, acedendo a diferentes tipos de informação (som, palavra ou imagem) de acordo com as suas preferências. A liberdade que permite e, simultaneamente, a responsabilidade que incute poderão ser dimensões valiosas para o processo de ensino-aprendizagem.

O que nos parece, portanto, importante será a consciencialização, por parte dos professores, das variadas possibilidades existentes para o ensino em geral e da escrita em particular. Neste projecto, articulámos três caminhos possíveis (escrita processual, colaboração e aprendizagem a distância) que, cruzados, resultaram num desenvolvimento positivo das competências dos alunos. No entanto, são três caminhos diferentes, que podem ser trilhados gradual e independentemente,

conduzindo a mudanças faseadas das práticas, de acordo com as turmas tão diversas com que nos deparamos.

Talvez as actividades processuais de escrita, assim como a prática da escrita colaborativa a distância, possam gerar novos hábitos de ensino e de aprendizagem, hábitos mais actualizados, motivadores e relevantes para os alunos, conseguindo, desta forma, desenvolver as suas competências na área em causa.

São, claramente, campos de estudo a desbravar em investigações futuras, que se afiguram relevantes e pertinentes em qualquer dos três campos teóricos aqui abordados – escrita, colaboração e aprendizagem a distância. Tornou-se evidente, ao longo do estudo levado a cabo, que os temas e objectivos propostos mereciam investigação ainda mais profunda, no sentido de atingir o âmago de questões como o impacto da escrita colaborativa no espírito crítico dos alunos, a influência dos *skills* computacionais no desempenho dos alunos, as interacções a distância entre alunos e entre aluno e professor, entre outros. Serão, sem dúvida, campos a ter em conta para as nossas investigações futuras.

Bibliografia

Bibliografia referida

- Afonso, Carlos (1993): *Professores e computadores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Almeida, Corália (2001): *A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Álvarez, Octavio (2001): O texto electrónico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: Francisco Pérez; Joaquín Garcia (2001): *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ançã, Maria Helena Serra Ferreira (1990): *A expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português, Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, Ana Isabel; Araújo e Sá, Maria Helena (1995): *Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira*. Vol. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arends, Richard (1994): Cooperative learning. In: Richard Arends: *Learning to teach*. 3rd Edition. New York: McGraw-Hill.
- Arends, Richard (1994): *Learning to teach*. 3rd Edition. New York: McGraw-Hill.
- Barbeiro, Luís (1999): *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bello, Tom (1997): *Improving ESL learners' writing skills*. ED409746. In: <http://ericadr.piccard.csc.com/extra/ericdigests/ed409746> (consultado em 29 de Fevereiro de 2004) .
- Beyth-Marom, R. et.al. (2003): Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students' preferences. In: *Computers & Education*, 41, 65-76. Pergamon.

Bhatia, Jijay (1999): Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In Christopher Candlin; Ken Hyland (eds.): *Writing: Texts, Processes and Practices*. Londres: Longman.

Bisquerra, R. (1996): *Metodos de Investigación Educativa. Guía pratica*. Barcelona: CEAC.

Brown, David (s.d.): *Hybrid Courses are best*. In: <http://www.wfu.edu/~brown/Syllabus%20Articles/SylHybrid%20Courses.htm> (consultado em 20 de Março de 2004).

Cabero Almenara, Julio (1996): Nuveas tecnologías, comunicación y educación. In *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.html> (consultado em 16 de Maio de 2003).

Candlin, Christopher; Hyland, Ken (eds.) (1999): *Writing: Texts, Processes and Practices*. Londres: Longman.

Cassany, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000): *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Cohen, L. & Manion, L. (1994): *Research methods in education*. 4th Edition. New York: Routledge

Collins, A.; Gentner, D. (1980): A Framework for a cognitive theory of writing. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg: *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA.

Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Curtis, David; Lawson, Michael (2001): Exploring collaborative online learning. In *JALN*, Volume 5 (1).

Dicionário de Metalinguagens da Didáctica (2000). Porto: Porto Editora.

Fåhræus, E. R. (2001). Collaborative Learning through Forum Systems - Problems and Opportunities. In: *Proceedings of Computer Support for Collaborative*

Learning Conference, Maastricht, Netherlands, March, 2001. In: <http://www.mmi.unimaas.nl/euro-cscl/Papers/45.doc> (consultado em 30 de Março de 04).

Falcó, Txema: *Crear Unidades Didácticas em formato web. Ventajas e Inconvenientes*. In: <http://www.geocities.com/Athens/Sparta/6407/Elbuenoyelmalo.html#arriba> (consultado em 19 de Março de 2004).

Furneaux, C. (1999): Recent materials on teaching writing. In: *ELT Journal*, 53 (1), 56-61.

Garnham, Carla; Kaleta, Robert: Introduction to Hybrid Courses. In: *Teaching with Technology Today*. Volume 8, Number 6: March 20, 2002. In: <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm> (consultado em 19 de Março de 2004).

Gonçalves, Rosa Edite de Pinho (1996): *Interacção verbal e iniciativa do aluno*. Aveiro, [s.n.]. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (2000): *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA

Guba, Egon G. (ed.) (1990): *The paradigm dialog*. EUA: Sage Publications.

Haezwindt, Pam (s.d.): *A word processor is more than a writing machine*. In: <http://curriculum.becta.org.uk/docserver.php?docid=2536> (consultado em 19 de Março de 2004).

Hayes, J.; Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg: *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA.

Hayes, John (2000): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg: *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA.

Hazemi, Reza, Hailes; Stephen; Wilbur, Steve (eds.): *The digital university: reinventing the academy*. London: Springer.

Herrmann, Andrea W. (1989): *Teaching writing with Peer Response Groups*. ED307616. In: <http://ericadr.piccard.csc.com/extra/ericdigests/ed307616.html> (consultado em 29 de Fevereiro de 2004).

Hill, L. (2000): To what extent should English teachers embrace technology? In: *English Journal*. In: <http://www.ncte.org/pdfs/subscribers-only/ej/0902-nov00/EJ0902Cross.pdf> (consultado em 10 de Junho de 2004).

Hill, S.; Hill, T. (1990): *The collaborative classroom: a guide to co-operative learning*. Amadale Vic: Eleanor Curtain Publishing.

Hillocks, George (1995): *Teaching writing as reflexive practice*. New York: Teachers College Press.

Hofmann, Jennifer (2001): *Blended Learning case study*. <http://www.learningcircits.org/2001/apr2001/hofmann.html> (consultado em 18 de Junho de 2003).

s.a. s.d.: *Hybrid courses are best*. In: <http://www.wfu.edu/~brown/Syllabus%20Articles/SyllHybrid%20Courses.htm> (consultado em 18 de Junho de 2003).

Ivanič, Roz (1998): *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Jambeiro, Othon; Ramos, Fernando: *Internet e educação a distância*. Brasil: EDUFBA.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. C. (1984): What is cooperative learning? In: *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.

Jordan, R. R. (ed.) (1983): *Case studies in ELT*. London: Collins ELT.

Kimball, Lisa (1998): Managing distance learning – new challenges for faculty. In: Reza Hazemi, Stephen Hailes and Steve Wilbur (eds.): *The digital university: reinventing the academy*. London: Springer.

LeCompte, M.; Millroy, W.; Preissle, J. (eds.) (1992). *The handbook of qualitative research*. California: Academic Press.

- Loureiro, Maria José (1994): *Aprendizagem colaborativa mediatizada por computador. Actividades de leitura e escrita na disciplina de FLE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Macdonald, Jane (2002): Assessing online collaborative learning: process and product. In: *Computers & Education* 40 (2003) 377-391. Pergamon.
- Miller, J.; Glassner, B. (1997): The 'Inside' and the 'Outside'. Finding realities in interviews. In: David Silverman (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications
- Mira Mateus, Maria Helena *et.al.* (2004): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho
- Misanchuk, M.; Anderson, T. (2001): Strategies for Building Community in an Online Learning Environment: Communication, Cooperation and Collaboration. In *Teaching and Learning Conference*. April 8-10, 2001, Middle Tennessee State University. In: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/19.html> (consultado em 29 de Março de 04).
- Murray, Denise E. (1992): Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: David Nunan (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.
- Nachmias, Rafi; Segev, Limor (2002): Students' use of content in Web-supported academic courses. In: *Internet and Higher Education* 6 (2003) 145-157. Pergamon
- Nunan, David (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.
- Odell, L. (1980): Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg: *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA.
- Pais, Fátima (1999): *Multimédia e ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pavón Redondo, I.; Serrano Hidalgo, Manel (2001): *Aprendizaje Colaborativo – una perspectiva online*. Congreso Internacional de Tecnología, Educacion e

Desarrollo Sostenible. Murcia, Setembro de 2001. In: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE59.html>

(consultado em 29 de Março de 04).

Pereira, Maria Luísa (2000): *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, Maria Luísa (2002): *Das palavras aos actos. Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pérez, Francisco; García, Joaquín (2001): *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Pérez i Garcias, Adolfinia (1996): DTTE: Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. In: *EDUTEC. Revista Electronica de Tecnología Educativa*. Núm. 3.

Pinto, Carlos (2002): Ensino à distância utilizando TICs. Uma perspectiva global. In:

Portal, Leda (2001): *Educação a distância: uma opção estratégico-metodológica em busca de espaços de distância ou de relacionamento para a aprendizagem*. In: Edutec '01 <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE23.html>.

Quivy, Raymond; Van Campenhaut, Luc (1998): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rendall, Heather; Davis, Graham (1999): *Using Text tools in the modern foreign language classroom*. In http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-3.htm (consultado em 20 de Março de 2004).

Indrisano, Roselmina; James Squire: *Perspectives on writing*. International Reading Association.

Sands, Peter (2002): Inside outside, upside downside. Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. In *Teaching with Technology Today*. Volume 8 (6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm> (consultado na Internet em 18 de Junho de 2003).

Schoonen, Rob *et.al.* (2003): First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. In *Language Learning* 53:1, 165-202

Seidman, Irving (1998): *Interviewing as Qualitative Research*. New York, Teachers College Press

Siles Rojas, Carmen & Reyes Rebollo, Miguel (2003): *Formación a través de las nuevas tecnologías para el fomento de una sociedad más democrática*. In Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 16. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/siles.htm> (consultado em 6 de Maio de 2003).

Silverman; David (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications

Sousa, M. (2001): A escrita no Ensino Superior. Contributo para uma reflexão. In: Fátima Sequeira *et.al.* (orgs.): *Ensinar a escrever. Teoria e Prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Teodoro, Vítor ; Freitas, João Correia de (1992): *Educação e Computadores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério de Educação.

Tinzmann, M. B. et. al. (1990): *What is the collaborative classroom?* Oak Brook: NCREL. In: www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.html (consultado em 24 de Novembro de 2004).

Van Dijk, Teun (1977): *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman.

Veenman, S. et. al. (2002): Cooperative learning and teacher education. In: *Teaching and teacher education*, 1 (18), 88-102.

Verrman, A.; Veldhuis-Diermanse, E. (s.d.): *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. In: <http://www.mmi.unimaas.nl/euro-cscl/Papers/166.doc> (consultado em 29 de Março de 04).

Vieira, Isabel Flávia (1988): *Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vygostky, L. S. (1978): *Zone of Proximal Development*. In: http://www.nap.edu/html/howpeople1/ch4_b1.html (consultado em 31 de Julho de 03)

Voos, Richard (2003): Blended Learning – what is it and where is it taking us?. In *Sloan-C View*. Vol. 2 (1) 3-5. In: <http://www.sloan-c.org/publications/view/v2n1/blended1.htm> (consultado em 18 de Junho de 2003)

Warschauer, Mark; Kern, Richard (eds.) (2000): *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: CUP.

Bibliografia consultada

Aycock, Alan; Garnham, Carla; Kaleta, Robert (2002): Lessons learned from the Hybrid Course Project. In: *Teaching with Technology Today*, Volume 8 (6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm> (consultado em 18 de Junho de 2003).

Baron, Naomi (2000): *Alphabet to email. How written English evolved and where it's heading*. London: Routledge.

Blended Learning. In:

<http://www.schools.nsw.edu.au/learning/yrk12focusareas/learntech/blended/index.php> (consultado na Internet em 20 de Maio de 2003)

Case Study. <http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy> (consultado na Internet em 18 de Maio de 2003)

Duin, Ann Hill & Gorak, Kathleen (1992): Developing texts for computers and composition. A collaborative process. In: *Computers and composition* 9(2), 17-39. http://www.cwrl.utexas.edu/~ccjrn/Archives/v9/9_2_html/9_2_2_Duin.html (consultado em 20 de Maio de 2003)

Garcia Vega, Jorge (2001): *Influencia de las NTIC en la enseñanza. Su repercusión en la sociedad.*

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE10.html>

(consultado na Internet em 16 de Maio de 2003).

Macaro, Ernesto (1997): *Target language, collaborative learning and autonomy.* Clavedon: Multilingual Matters Ltd.

Martins, Graça (2001): *The Cinderella skill – o processo de escrita colaborativa do texto argumentativo em alunos de Inglês no Ensino Secundário.* Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Spilka, Rachel (2002): Approximately "Real World" Learning with the Hybrid Model. In: *Teaching with Technology Today*, Volume 8 (6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm> (consultado em 18 de Junho de 2003).